

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ УКРАЇНИ

**ЖИТОМИРСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені Івана ФРАНКА**

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

**Рекомендовано Міністерством освіти як навчальний
посібник для студентів педагогічних навчальних
закладів**

(за ред. проф. М. В. Левківського,
д-ра пед. наук О. А. Дубасенюк)

Житомир-1999

ББК. 74.03.
УДК 371.035.

I-71

Рецензенти: докт.пед.наук, професор Дем'янчук А.С. (м.Рівне);
докт.пед.наук, професор Сисоєва С.О. (м.Київ).;

I-71 **Історія педагогіки** /За ред. проф. М.В.Левківського, докт.пед.наук
О.А.Дубасенюк. – Житомир: Житомирський державний педагогіч-
ний університет, 1999. – 336 с.
ISBN 966-95529-4-X

Матеріали посібника вміщують нові здобутки пошуків з історії освіти, виховання
й педагогічних концепцій (у соціокультурному контексті) у відповідності з програ-
мою “Історія педагогіки” для педагогічних інститутів. Принципово по-новому розро-
блена система практичних завдань та тестів для самоконтролю. Останні спрямовані
на розвиток педагогічного мислення та педагогічної культури майбутніх вчителів.

Адресується студентам педвузів та викладачам.

ББК. 74.03.

Надруковано з оригінал-макета авторів.
Підписано до друку 10.12.99. Формат 60х90/12. Ум.друк.арк.22.1. Обл.вид.арк.28.0.
Друк різнографічний. Зам.267. Наклад 100.
Поліграфічний центр ЖДПУ, вул. Велика Бердичівська, 40

ISBN 966-95529-4-X

**© Житомирський державний
педагогічний університет, 1999р.**

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА7

РОЗДІЛ І. ВИНИКНЕННЯ ВИХОВАННЯ Й ОСВІТИ В СВІТОВІЙ СУСПІЛЬНІЙ ЦИВІЛІЗАЦІЇ.....8

1. Предмет і завдання історії педагогіки..... 8

2. Підходи світової науки до виникнення виховання як суспільного явища 10

3. Виховання в умовах первіснородового ладу 11

4. Виникнення перших шкіл у доісторичний період..... 13

РОЗДІЛ ІІ. СИСТЕМА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ У ДРЕВНІЙ ГРЕЦІЇ ТА СТАРОДАВНЬОМУ РИМІ18

1. Спартанська система виховання. 19

2. Ідея гармонійного розвитку особистості в Афінійській системі виховання 20

3. Система шкіл Стародавнього Риму. 22

4. Афінійська і римська педагогіка 22

РОЗДІЛ ІІІ. ОСВІТА Й ВИХОВАННЯ В ЕПОХУ СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ29

1. Загальна характеристика культури та освіти епохи Середньовіччя 29

2. Система середньовічних шкіл. 30

3. Лицарська система виховання..... 33

4. Виховання дівчат в сім’ї та в умовах громадських закладів. 34

5. Перші університети: організація навчання. 34

РОЗДІЛ ІV. ШКОЛА Й ПЕДАГОГІКА ЕПОХИ ВІДРОДЖЕННЯ39

1. Наукові, соціальні та культурно-економічні умови виникнення європейського Відродження. 39

2. Педагоги-гуманісти періоду Відродження: В. да Фельтре, Ф.Рабле, Е.Роттердамський, М. Монтень. 40

3. Педагогічні погляди Т.Мора і Т.Кампанелли. 42

4. Виникнення шкіл нового типу: гімназій, колегіумів, державних та приватних шкіл для дівчат..... 43

РОЗДІЛ V. ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА Я.А.КОМЕНСЬКОГО48

1. Життя та діяльність Я.А.Коменського 48

2. Сенсуалістичний характер світогляду вченого..... 51

3. Мета і завдання виховання особистості дитини 52

4. Вікова періодизація та система шкіл Я.А.Коменського 54

5. Розробка принципів навчання та класно-урочної системи..... 56

6. Підручники Я.А.Коменського 58

7. Я.А.Коменський про моральне виховання та роль вчителя у вихованні..... 59

РОЗДІЛ VI. ПЕДАГОГІКА ЕПОХИ ПРОСВІТНИЦТВА ТА ПЕРІОДУ СТАНОВЛЕННЯ КАПІТАЛІЗМУ63

1. Педагогічні ідеї Д.Локка. 64

2. Ж.-Ж. Руссо про природне і вільне виховання. 66

3. Ідея гармонійного виховання Й.Г.Песталоцці. Теорія елементарної освіти..... 69

4. Теорія виховання та навчання А. Дістервега. 72

РОЗДІЛ VII. ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКА ПЕДАГОГІКА КІНЦЯ ХІХ – ПОЧ. ХХ СТОЛІТТЯ77

1. Зародження та розвиток реформаторської педагогіки з кінця ХІХ століття до першої світової війни 77

2. Провідні концепції реформаторської педагогіки у період між двома світовими війнами..... 84

**РОЗДІЛ VIII. СУЧАСНИЙ СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ У
НАЙБІЛЬШ РОЗВИНЕНИХ КРАЇНАХ.....94**

1. Провідні економічні та соціальні чинники, що зумовлюють сучасний стан та подальшу еволюцію освітніх систем..... 95
2. Характеристика освітньої системи в США..... 95
3. Характеристика освітньої системи у Великобританії..... 99
4. Характеристика освітньої системи у Німеччині..... 101
5. Характеристика освітньої системи у Франції..... 103
6. Характеристика освітньої системи в Японії..... 105
7. Загальні тенденції реформування освіти у промислово розвинених країнах світу..... 108

РОЗДІЛ IX. ШКОЛА, ОСВІТА Й ВИХОВАННЯ В КИЇВСЬКІЙ РУСІ111

**РОЗДІЛ X. ОСВІТА Й ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ В ЕПОХУ ВІДРОДЖЕННЯ
(XVI – XVII СТ.)119**

1. Загальна характеристика періоду Відродження в Україні..... 119
2. Навчання дітей у церковних школах..... 120
3. Виникнення і розвиток братських шкіл в Україні..... 121
4. Система виховання козацької молоді (січові, мистецькі, полкові школи)..... 124

**РОЗДІЛ XI. ЗМІСТ І ОРГАНІЗАЦІЯ ДІЯЛЬНОСТІ ОСТРОЗЬКОЇ ТА КІЄВО-
МОГИЛЯНСЬКОЇ АКАДЕМІЙ.....132**

1. Історична зумовленість українського Ренесансу..... 132
2. Роль братських шкіл України у становленні національної свідомості українського народу. Острозька академія. 133
3. Перша українська академія у Києві: організація, методика навчання, шкільні звичаї..... 135

**РОЗДІЛ XII. ДЕМОКРАТИЧНІ ІДЕЇ ОСВІТИ Й ВИХОВАННЯ В УКРАЇНСЬКІЙ
ПЕДАГОГІЦІ ЛИТОВСЬКОЇ ДОБИ Й ЕПОХИ ВІДРОДЖЕННЯ145**

1. Соціально-політичні й ідеологічні передумови культурно-національного відродження..... 145
2. Вплив європейських культурних та ідеологічних процесів на культурне відродження в Україні..... 148
3. Розвиток ідей залежності суспільного розвитку від поширення освіти..... 150
4. Перша українська граматика М.Смотрицького..... 151
5. Перша українська енциклопедія П.Беринди..... 152
6. “Риторика” І.Галятовського..... 152
7. Педагогічні погляди Є.Славинецького та С.Полоцького..... 153
8. Педагогічна діяльність С.Яворського..... 154
9. Педагогічна діяльність Ф.Прокоповича..... 154

РОЗДІЛ XIII. ШКОЛА І ПЕДАГОГІКА В УКРАЇНІ ПЕРІОДУ РУЇНИ (XVIII СТ.) 158

1. Життя та діяльність Г.С.Сковороди..... 158
2. Принципи та завдання виховання особистості..... 159
3. Розумове виховання дітей..... 161
4. Г.Сковорода про трудове та моральне виховання..... 163
5. Педагогічна діяльність М.В.Ломоносова..... 164
6. Українське шкільництво у XVIII столітті..... 165

**РОЗДІЛ XIV. СТАНОВЛЕННЯ ШКОЛИ ТА ПЕДАГОГІКИ В УКРАЇНІ У
ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ XIX СТ.170**

1. Впровадження російським царатом уніфікації в освітній галузі..... 170
2. Загальна характеристика освітніх установ України (перша половина XIX століття)..... 173
3. Педагогічні погляди О.В.Духновича..... 174
4. Етнографічні розвідки М.І.Костомарова..... 176
5. Ідея національного виховання М.Драгоманова..... 179

РОЗДІЛ XV. ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ К.УШИНСЬКОГО, Л.ТОЛСТОГО, П. ЛЕСГАФТА ТА М.ПИРОГОВА.	182
1. Загальна характеристика суспільно-педагогічного руху 60-х років	182
2. Життя та діяльність К.Д.Ушинського	183
3. Філософське розуміння людини К.Д.Ушинським	185
4. К.Д.Ушинський про педагогічну науку та завдання виховання.....	187
5. Дидактика К.Д.Ушинського	192
6. К.Д.Ушинський про вчителя.....	193
7. Ідея загальнолюдського виховання М.І.Пирогова	195
8. Ідея вільного виховання Л.М.Толстого (1828 – 1910)	199
9. Соціально-педагогічні погляди П.Ф. Лесгафта	201
РОЗДІЛ XVI. ПЕДАГОГІЧНА ДУМКА В УКРАЇНІ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТ.....	210
1. Т.Г. Шевченко про виховання особистості.....	210
2. ”Букварь Южнорусский” Т.Г.Шевченка	212
3. Педагогічна діяльність П.Куліша та його “ГраMATка”	213
4. М.О.Корф – основоположник малокомплектних шкіл в Україні	215
5. Просвітницька діяльність Х.Д.Алчевської.....	216
6. Перші навчальні книги Т.Лубенця.....	216
7. Л.Українка як педагог.....	217
РОЗДІЛ XVII. ІДЕЇ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ ХІХ СТ.	221
1. Передумови виникнення національної освіти в Галичині та на Закарпатті	221
2. Пробудження національної свідомості та освітня справа. "Русалка Дністрова"	223
3. Становище національної освіти й культури на західноукраїнських землях після буржуазної революції 1848 року.....	225
4. Стан освіти та культури.....	226
5. Діяльність західноукраїнських культурно-освітніх товариств у другій половині ХІХ ст. Наукове Товариство ім. Т.Шевченка.....	230
6. Педагогічна діяльність Ю.Федьковича (1834 – 1888).....	232
7. Педагогічні погляди І.Я.Франка (1856 – 1916).....	234
8. Ідеї національного виховання М.С.Грушевського (1866 – 1934).....	236
РОЗДІЛ XVIII. ШКОЛА І ПЕДАГОГІКА УКРАЇНИ У 10 – 20-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ	242
1. Загальна характеристика освіти в Україні у 10-20-ті роки ХХ століття	243
2. Педагогічні погляди та просвітницька діяльність українських педагогів та організаторів освіти.....	246
РОЗДІЛ ХІХ. ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА А.С. МАКАРЕНКА	253
1. Життя та діяльність А.С.Макаренка.....	253
2. Основні положення теорії А.С.Макаренка про колектив	257
3. Використання елементів народної педагогіки у виховній роботі	261
4. Особливості використання праці як фактору виховання.....	261
5. Засади родинного виховання у творчості вченого	263
РОЗДІЛ ХХ. РОЗВИТОК ОСВІТИ Й ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ У РАДЯНСЬКИЙ ПЕРІОД.....	266
1. Становлення національної освіти в 20-ті роки ХХ століття	266
2. Особливості змісту освіти у комплексних навчальних програмах 20-х років	269
3. Напрями у розвитку вітчизняної педагогічної науки у 20-ті роки.....	271
4. Уніфікація освітньої галузі у 30-50-ті рр.	273
5. Діяльність загальноосвітніх установ та надбання вчених-педагогів в 60-ті роки	275
6. Школа і педагогіка періоду застою (70-80-ті рр.)	276

РОЗДІЛ ХХІ. ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО.....282

1. Життя та діяльність В.Сухомлинського 282

2. Ідея всебічно розвиненої особистості 285

3. Гуманістична спрямованість виховання 286

4. “Школа радості” В.О.Сухомлинського 288

5. Ідея розвивального навчання 289

6. Трудова та суспільно-корисна діяльність учнів 290

7. Морально-естетичне виховання..... 291

8. Родинне виховання 292

9. Формування педагогічної творчості вчителя..... 293

РОЗДІЛ ХХІІ. ОСВІТА В УКРАЇНІ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ ДУХОВНОГО ТА НАЦІОНАЛЬНОГО ВІДРОДЖЕННЯ.....297

1. Демократизація шкільного життя в сучасних умовах 298

2. Тенденції в становленні загальної та професійної освіти..... 299

3. Становлення змісту та шляхів національного виховання..... 304

РОЗДІЛ ХХІІІ. СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ У РОЗВИТКУ СВІТОВОЇ ПЕДАГОГІКИ .310

1. Технократичні концепції соціалізації особистості 310

2. Особливості соціалізації особистості (за концепціями авторитарного раціоналізму) 314

3. Психоаналітична модель соціалізації особистості 315

4. Неогуманістичні концепції соціалізації особистості. 318

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ВИКОНАННЯ ПРАКТИЧНИХ ЗАВДАНЬ326

ПЕРЕДМОВА

У Державній національній програмі “Освіта” (Україна ХХІ ст.) чітко окреслені підходи до завдань та змісту освіти, зокрема, й освіти вищої, на сучасному етапі національного духовного відродження в Україні, з тим, щоб наша освітня галузь у недалекому майбутньому змогла інтегруватися у світовий освітній простір, а також забезпечувала реалізацію у навчальному процесі найсучасніших (новітніх) технологій.

Зазначимо, що за останні роки в історико-педагогічній науці в Україні з’явилося чимало нових наробок щодо становлення й розвитку національної системи освіти й виховання. Також до наукового обігу введено цілу плеяду яскравих, талановитих, раніше замовчуваних (з відомих на те причин) імен, серед яких чільне місце посідають постаті Г.Ващенко, Б.Грінченка, М.Грушевського, І.Огієнка, С.Русової, С.Смаль-Стоцького, Я.Ряппо, Я.Чепіги та ін., котрі заклали підвалини національної освітньої системи.

Разом з тим, у зв’язку зі зміною соціальних орієнтацій та цінностей, в умовах сьогодення, нового прочитання потребує творча спадщина багатьох зарубіжних і вітчизняних педагогів, передовсім без ідеологічних нашарувань, упередженості і, так званого, класового підходу до виховання. Це стосується перш за все творчого доробку Д.Дьюї, С.Френе, М.Монтессорі, Г.Сковороди, Т.Шевченка, І.Франка, А.Макаренка, В.Сухомлинського та ін.

У процесі підготовки посібника-практикуму автори (викладачі кафедри педагогіки Житомирського та інших педагогічних закладів України) дотримувалися культурологічного та діяльнісного підходів до навчання й виховання студентів, а також намагалися добирати зміст і засоби з тим, щоб активізувати самостійність майбутніх вчителів в оволодінні історико-педагогічними знаннями в їх історичній ретроспективі.

Посібник-практикум написаний згідно з програмою “Історія педагогіки”, рекомендованою Міністерством освіти України для педагогічних вузів і віддзеркалює основні етапи розвитку зарубіжної та вітчизняної навчально-виховних систем, педагогічних концепцій. Авторі намагалися розкрити студентам процес становлення освіти та виховання як складних соціальних явищ з притаманними їм суперечностями, динамізмом, послідовністю і наступністю

По-новому, як нам видається, розроблена система практичних завдань для самостійної пізнавальної діяльності студентів, котра спрямована насамперед на розвиток інтересу до історико-педагогічних знань, що, врешті-решт, поступово стимулюватиме утвердження критичності їхнього педагогічного мислення і сприятиме формуванню у майбутніх вчителів у подальшому педагогічної культури.

Посібник адресується студентам педагогічних інститутів й університетів України, їх викладачам. Практичні матеріали, тестові контрольні запитання можуть використовуватися при вивченні курсу “Педагогіка” студентами педагогічних коледжів та учнями педагогічних училищ.

У написанні посібника-практикуму брали участь: професор М.В.Левківський; ст.викладач З.А.Осадча і викладач В.М.Єремєєва; аспірантка О.Є.Антонова ; ст.викладач В.Д.Павленко і доцент Т.С.Гужанова; доцент Г.Ф.Грінченко та доцент Т.О. Гришенкова; доцент А.С.Сбруєва і професор А.В.Іванченко; викладач М.О.Красько; доктор педагогічних наук О.А.Дубасенюк і аспірантка Н.І.Степаненко; аспірантка Н.Г.Сидорчук; доцент О.С.Березюк; доцент С.С.Витвицька; канд.пед.наук С.М.Коляденко; канд.пед.наук І.І.Коновальчук; доцент О.Є.Мисечко і професор І.М.Яровий; канд.пед.наук Н.А.Сейко; докторант, кандидат пед.наук Д.І.Пашенко; викладач Н.Ю.Рудницька, аспірантка Т.І.Шанскова.

Комп’ютерне макетування посібника здійснила канд.пед.наук, старший викладач кафедри педагогіки Н.А.Сейко.

РОЗДІЛ І

ВИНИКНЕННЯ ВИХОВАННЯ Й ОСВІТИ В СВІТОВІЙ СУСПІЛЬНІЙ ЦИВІЛІЗАЦІЇ

План:

1. Предмет і завдання історії педагогіки
2. Підходи світової науки до виникнення виховання як суспільного явища
3. Виховання в умовах первісного родоплеменного суспільства
4. Виникнення перших шкіл у доісторичний період

Література:

5. Кравець В. Історія зарубіжної класичної педагогіки. Тернопіль, 1996
6. Константинов Н.А. и др. История педагогики. – М.: Просвещение, 1982
7. Історія педагогіки / за ред. проф. Гриценка М.С. – К., 1973.
8. Педагогическая энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия. – Т.1-4. – М., 1964-1968.
9. Мид М. Мир детства. – М.: Прогресс, 1990
10. Фрезер Д. Золотая ветвь. – М.: Прогресс, 1986
11. Фрейд З. Тотем и табу. – М., 1923
12. Тейяр де Шарден. Феномен человека. – М., 1980
13. Бейль П. Исторический и критический словарь. – Т. 1-2. – М., 1989.

1. ПРЕДМЕТ І ЗАВДАННЯ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

Становлення нової освітньої системи в сучасній Україні потребує фахівців, що володіють знаннями кращих національних освітніх традицій, а також педагогічної спадщини всього людства. Природньо, що у цьому зв'язку виникає необхідність долучитися й до основ історико-педагогічної науки. Історія педагогіки є порівняно молодшою наукою. Започатковані ці дослідження у ХІХ столітті.

Історія педагогіки – це наука, яка вивчає ретроспективне становлення та розвиток освітніх і виховних систем від найдревніших часів і до сьогодення.

Предметом історії педагогіки є процес виникнення, становлення і розвитку основних педагогічних категорій: “навчання”, “освіта”, “виховання”, педагогічних систем та концепцій, а також унікального досвіду освітньої й виховної практики.

Вивчення історії педагогіки дає змогу усвідомити, що на всіх етапах історичного розвитку школа і педагогічна думка відображали потреби суспільного прогресу. Таке вивчення переконує, що розвиток наукового знання впливав на теорію і практику виховання. Практика, в свою чергу, служила основою розвитку педагогічних теорій. Також доводиться, що основою будь-якої істинно наукової педагогічної концепції є народно-педагогічна спадщина.

У вивчення історії педагогіки покладено культурологічний підхід, за яким ретроспектива освітніх і виховних систем розглядається як пласт педагогічної культури, який, в свою чергу, є складовою загальнолюдської культури.

Історико-педагогічні знання та їх розуміння базуються на принципах історизму, логічного взаємозв'язку та об'єктивності (науковості).

Принцип історизму ставить за мету виявити точно час і місце виникнення того чи іншого педагогічного явища, концепції чи системи. Також він передбачає окреслення складнощів і труднощів утвердження тих чи інших освітньо-виховних явищ. Тут передусім варто враховувати той факт, що історія педагогіки є наукою історичною, а тому її знання враховують набутки загальної історії. Реалізація принципу історизму призводить до виявлення новацій у педагогічному досвіді минулого і, разом з тим, дозволяє оцінити його з позицій сьогодення, тобто показує обмеженість тих чи інших освітньо-виховних систем вимогами свого часу. У такий спосіб історико-педагогічне знання виявляється у його динаміці та повноті розвитку.

Значення принципу логічного взаємозв'язку полягає насамперед у тому, що освіта й виховання виникають не ізольовано, а в складній системі суспільного розвитку. Вони є соціальними складовими цього процесу, розвиваються разом з розвитком самого суспільства, виходячи з його потреб. Тобто, історія педагогіки розуміється як система історико-педагогічних явищ, яка розвивається у тісному взаємозв'язку з соціальним прогресом.

Принцип об'єктивності передбачає розгляд історико-педагогічних явищ з відображенням їх істинності. Йдеться про об'єктивне оцінювання виникнення та ретроспективу становлення того чи іншого педагогічного поняття. Ще у недалекому минулому відсутність об'єктивності була притаманна радянській історії педагогіки, коли нею розглядалися педагогічні явища під кутом класовості.

Як соціальна наука, історія педагогіки передусім має зв'язок з історією культури. Проте методологічні позиції історико-педагогічних проблем передбачають зв'язок з історією філософії. Остання, і, особливо, історіографія простежує основні етапи розвитку людської цивілізації. Тому у своїх пошуках історики педагогіки послуговуються набутками спеціалістів у галузі історії та історіографії. Певний зв'язок історії педагогіки відчутний й з такими науками, як: історія літератури, історія науки, історія мистецтва та інші.

Історико-педагогічне знання передбачає наявність певної джерельної бази, яку становлять: пам'ятники древньої писемності, древні манускрипти, древні рукописи з питань освіти й виховання; архівні джерела; твори живопису, літератури, скульптури в аспекті ретроспективи освітньо-виховних технологій; закони, проекти, звіти, доповіді (офіційні матеріали) конкретних держав у минулому; педагогічна, навчальна та методична література минулого; матеріали загальної та педагогічної преси минулого; мемуарна література минулого.

Функції історії педагогіки як навчального предмета полягають у формуванні в майбутніх вчителів здатності до аналізу, співставлення, порівняння певних педагогічних явищ в їх історичній ретроспективі. Це, в свою чергу, формує критичність педагогічного мислення і дозволяє оцінювати протиріччя становлення певних фактів чи освітньо-виховних систем. Тим самим, у майбутніх педагогів з'являється потреба аналізу, оцінювання тих чи інших видів діяльності працівників освіти, вчених-педагогів. Взагалі, критичність педагогічного мислення є суттєвою ознакою вчительської професійної діяльності.

В умовах сьогодення досить відчутною є тенденція зростання інтересу серед молоді, зокрема, й вузівської, до нашої історії, історії загальнолюдської культури. У цьому зв'язку варто зазначити думку академіка Б.М.Кедрова: "Історія вчить

глибше пізнати минуле й наблизити майбутнє”. Очевидно, цим до певної міри окреслюється й цінність історико-педагогічного знання.

2. ПІДХОДИ СВІТОВОЇ НАУКИ ДО ВИНИКНЕННЯ ВИХОВАННЯ ЯК СУСПІЛЬНОГО ЯВИЩА

Проблема розуміння факторів виникнення виховання та етапів його становлення є не новою. Вже у другій половині XIX століття у світовій цивілізації виникло декілька підходів щодо розуміння цього явища. Серед встановлених підходів досить чітко виділяються: біологічний, психологічний, релігійний та соціальний (трудовий). Перейдемо до короткого їх аналізу.

Основоположниками **біологізаторського** підходу щодо виникнення виховання є англійський філософ-соціолог Г.Спенсер і французький етнограф Ш. Летурно (кінець XIX ст.). Обидва відстоювали вульгарноеволюціоністські позиції. При цьому доводили, що виховання не є специфічною, характерною особливістю людського суспільства. Виховання є біологічним явищем , властивим всім живим організмам: як хребетним, так і безхребетним. Зокрема, у книзі “ Еволюція виховання у різних людських рас” Ш. Летурно пробує довести, що виховання виникло за межами людського суспільства, тобто раніше, ніж з’явилася людина. На основі спостереження над тваринами Ш.Летурно робить висновок, що виховання існує вже у тваринному світі: кішка вчить кошенят ловити мишей, а качка каченят – плавати. Отже, за Ш.Летурно, людина, з’явившись на світ, наслідує вже встановлені, підготовлені форми виховання. В людській спільноті виховання лише видозмінюється, еволюціонує. Тобто, воно набуває лише нових якостей, але за своєю суттю залишається таким, яким було у тваринному світі. Таким чином, за Ш.Летурно, в основі виховання лежить інстинкт боротьби за існування. Тварини, борючись за збереження свого роду, завдяки наявному від природи інстинкту передають молодшим свої “ знання” і “ навички”. На перший погляд, такий підхід узагальнює реальні факти дійсності. Однак ця теорія трактує важливу суспільну категорію людського життя через інстинктивний акт. Якщо ж процес виховання є інстинктивним, таким, що здійснюється за біологічними законами, то керувати ним неможливо. Таким чином, виховання позбавляється свідомої, регулятивної основи. Тому за біологічного підходу неможливо пояснити сутність походження виховання.

Психологічний підхід обґрунтував у кінці XIX ст. американський історик педагогіки П.Монро. Він визнав відмінність психіки людини від зоопсихіки. Тому позицію Ш.Летурно він піддавав критиці. Разом з тим, П.Монро вважав, що в основі виховання лежить наслідування дітьми дорослих. Таким чином, за П.Монро, наслідування є механізмом, сутністю виховного процесу. Тим самим, діти наслідують дорослих, незалежно від того, чи хочуть цього дорослі. За даними сучасної психології, засобами наслідування діти дійсно привласнюють досвід поведінки від батьків, але до 3-х річного віку. Пізніше основним шляхом формування досвіду дітей стає управління виховним процесом з боку батьків, вихователів. Тому наслідування лише частково може пояснити сутність виникнення виховання.

Автором **релігійного** підходу до виникнення виховання був німецький історик педагогіки кінця XIX ст. К.Шмідт. Останній відстоював позицію релігійно-ідеалістичного походження виховання. За цим твердженням, у вихованні виявля-

ється, насамперед, творча дія Духа Всемогутнього. У християнстві, як відомо, священною вважається Трійця (Бог – Отець, Бог – Син і Бог – Дух Святий). Останній і освячує здатність батьків виховувати своїх дітей. За Біблейською міфологією, у момент вигнання із Едему (Раю) перших людей – Адама і Єви, – Бог – Отець через Святого Духа надав їм здатності до виховання дітей.

Соціологічний підхід (трудовий) започаткований у другій половині XIX ст. німецькими соціологами К.Марксом і Ф.Енгельсом. Останній у роботах “ Роль праці в процесі перетворення мавпи в людину” та “ Походження сім’ї, приватної власності і держави” показав, що причиною виникнення виховання була трудова діяльність первісних людей. У зв’язку з удосконаленням трудових процесів виникла необхідність виготовлення знарядь праці та вміння керувати ними. Таким чином, лише з виготовленням знарядь праці у первісних людей з’являється потреба у передачі від старших поколінь дітям знань та вмінь виробництва і користування знаряддями. Саме старші змушені передавати молодшим трудовий досвід, щоб вижити в умовах боротьби з грізними силами природи. Завдяки праці, очевидно, за Ф.Енгельсом, біологічні передумови людини змогли трансформуватися у людські на соціальному рівні. Тому людське суспільство було започатковане з того часу, коли з’явилась потреба у виготовленні знарядь праці.

Отже, за Ф.Енгельсом, виникнення виховання зумовлене двома умовами:

- 1) потребою первісних людей у виготовленні знарядь праці;
- 2) необхідністю передачі трудових вмінь, виготовлення і керування цими знаряддями дітям.

Тим самим, із усіх розглянутих підходів найбільш послідовним та обґрунтованим є соціологічний (трудовий) підхід.

В останні роки в новітній українській історико-педагогічній науці поступово утверджується **соціокультурний** підхід до виникнення виховання (А.М.Бойко, О.А.Дубасенюк, І.Д.Зверєва, Л.Г.Коваль, М.В.Левківський, О.В.Сухомлинська). За цього підходу виховання розглядається як результат накопичення досвіду соціальної, виробничої, мистецької та професійної культури. А головним його завданням стає інтеріоризація цих надбань зростаючою особистістю з тим, щоб забезпечити оптимальну її соціалізацію в суспільстві.

3. ВИХОВАННЯ В УМОВАХ ПЕРВІСНОРОДОВОГО ЛАДУ

З історії відомо декілька етапів становлення первісної людини. Зокрема, приблизно за 100 тис. років до нашої ери з’являється людина неандертальського типу, котра, приблизно, у 40 тис. році до н.е., трансформувалася у кроманьонця. Період між 100 тис. і 40 тис. років до н.е. називають в історії та антропології родовим періодом. Очевидно, що на цьому етапі про виховання вести мову ще було б не зовсім коректним.

Проте відомо, що з 40 до 20 тис. років до н.е. період розвитку первісних людей отримав назву раннього матріархату. За цих часів люди стали проживати родами. Основними засобами виживання були полювання та риболовля. При цьому молодші, діти належали всьому роду. Виховання на цьому етапі ще не виділяється в особливу соціальну діяльність. Тобто, воно зводиться лише до передачі молодшому поколінню накопичених знань і вмінь в процесі добування засобів для виживання (звірів, риби та інше). За цих часів хлопчики супроводжували чолові-

ків на риболовлю та полювання; дівчатка допомагали готувати їжу жінкам, виготовляти посуд та примітивний одяг, тобто займалися домашніми справами. Отже, на етапі раннього матріархату виховання було безпосередньо пов'язане з трудовою діяльністю.

У період раннього матріархату, що особливо важливо, виникає певна система звичаїв і традицій, а також ранні родоплеменні культи: магія, анімізм, фетишизм, тотемізм. Природно, що діти пізнавали сутність цих культів у процесі безпосередньої участі у їх виконанні, поряд з дорослими.

Приблизно за 20 тис. років до н.е. первіснородова община у своєму розвитку переходить до пізнього матріархату. У цей період відоме виготовлення значних знарядь праці та зачатки землеробства. Приблизно до 10 тис. років до н.е. первісним аборигенам вдалося оволодіти технологією вирощування зернових культур, прирученню домашніх тварин. В той же час продовжують розвиватися традиційні промисли (мисливство й рибальство).

У зв'язку з розвитком знарядь праці старші (немічні) починають виконувати спеціальну соціальну роль – готувати дітей (окремо хлопчиків та дівчаток) до життя. Природно, значна увага приділяється виконанню дітьми перших законів людського співжиття: табу і толіону. Табу, з гавайської, означає не робити чогось недозволеного, щоб не нашкодити собі. В буквальному розумінні цього слова табу накладав (рукою власною на голову “порушника”) вождь. І, часто, як пишуть етнопсихологи М.Мід та Е.Гесс, порушник мусив “переживати табу” протягом 15-17-ти років. Толіон виконували непорушно всі члени общини, оскільки часто з'являлася потреба у кровопролитті під час боротьби з сусідньою общиною за місце полювання. Толіон розуміється як закон кривавої помсти.

Суттєво, що у період пізнього матріархату особлива роль належала жінці не лише як керівникові роду, а й як служниці землеробських культів, оскільки первіснородова община у багатьох відношеннях починає залежати від здатності її виростити та зібрати врожай. Не менш важливим є той факт, що і всі божества у землеробському культі названі жіночими іменами.

Саме таким першоосновам починають вчити хлопчиків й дівчаток у цей період у перших навчальних закладах – “ будинках молоді ” . Останні функціонували окремо для хлопчиків і дівчаток.

Доцільність вищеназваних закладів простежується й у період патріархату. Однак, у зв'язку зі створенням моногамної сім'ї, навчання у цих закладах починає доповнюватися домашнім вихованням.

На етапі патріархальної родової общини з'являються такі види діяльності як мисливство, землеробство, скотарство та ремесло. Останнє дозволяло вдосконалювати знаряддя праці. У зв'язку з розвитком продуктивних сил, розширюється трудовий досвід. Тим самим ускладнювалося й виховання, яке набуває багатогранності та планомірності. Природно, що до нових видів праці готують як хлопчиків, так і дівчаток.

Загалом, трудове виховання підростаючого покоління цього періоду доповнюється знайомством з релігійними культами. У розумінні первісних дітей та молоді формується уявлення не лише про земне життя, а й про душу. Проте процес такого формування був досить довготривалим: спочатку “країна мертвих” знаходилася під землею, а на етапі землеробських культів її “переносять” у небо. З особливостями духу, душі дітей знайомлять служителі культів. Очевидно, заслуговує

на увагу те, що підрастаюче покоління через примітивні культи привчали жити у злагоді з природою.

Тим самим, у повсякденному житті, у спілкуванні та праці поряд з дорослими діти і підлітки знайомилися зі звичаями, вчилися виконувати обряди, котрі супроводжували первісних людей, а також дотримуватися неписаних законів первіснородової общини. Природно, що молодші засвоювали примітивну мову своїх одноплеменників, ігри, танці, усну народну творчість. Всі ці засоби мали велике значення у формуванні типу поведінки, моральних засад та певних рис характеру первісних аборигенів.

На етапі повноліття і юнаки, і дівчата мусили для переведення їх у дорослих виробників пройти обряд ініціації (*initiatio* лат., що означає “ посвячення”). Звичайно, програма посвячень існувала окремо для юнаків і дівчат, що зумовлювалося їхньою майбутньою трудовою діяльністю. У такий спосіб вони ставали дорослими трудівниками. З появою писемності юних членів родової общини навчали й письму.

Отже, уже в умовах первісного суспільства спостерігається процес виховання як спеціальної соціальної діяльності, котра розширюється відповідно до конкретних вимог тодішнього “виробництва” засобів для виживання. Виховання конкретизувалося й щодо статі хлопчиків та дівчаток.

4. ВИНИКНЕННЯ ПЕРШИХ ШКІЛ У ДОІСТОРИЧНИЙ ПЕРІОД

Найдревнішими у людській цивілізації вважаються піктографічні школи (від гр. *pictos* – писаний фарбою, мальований і *gramma* – пишу; мальоване письмо). Ці школи виникли за 7 тис. років до н.е. на території нинішньої Мексики. В той час на цій території проживали племена інків та майя. Тому у деяких історичних дослідженнях цей період називають культурою майя. З коротких відомостей дізнаємося про те, що дітей навчали старійшини роду. Основою навчання було формування у дітей вміння зображати (рисувати) різні знаки, які схематично нагадували птахів, тварин, рослин та ін. До нашого часу дійшли різноманітні пам’ятки цієї цивілізації, численні плити та колони. Всі вони вражають незвичними піктограмами, які кодували суттєвий пласт людської культури цього древнього народу.

За пізніших часів перші школи з’являються в країнах Сходу: Ассирії, Вавілоні, Єгипті, Китаю, Індії. Саме у цих країнах зростала роль міст, розвивались ремесла, торгівля, складався апарат державної влади. Поступово виникли писемність, початки математики, астрономії та прикладних наук. Все це вимагало довготривалого й планомірного навчання.

Приблизно у IV тисячолітті до н.е. відбулося об’єднання невеличких держав на берегах річки Ніл. Так виникає рабовласницька держава Єгипет на чолі з фараоном. Саме у цей період і з’являється два типи шкіл: школи жреців (їх називали школами каліграфічного письма) та школи писців (школи ієратичного письма).

Загалом в школах жреців навчалися хлопчики із жрецьких родин. Кількість учнів становила не більше 10. Вони вивчали ієрогліфи (читання), письмо, рахунок, арифметику, астрономію, астрологію, древньоєгипетський релігійний культ. Школи ці влаштовувалися при храмах і називалися рамессеум. Термін навчання сягав до десяти років, оскільки надто складним видавалося оволодіння вміннями зображення ієрогліфів, а також магії, чаклунства, народної медицини. Всіма цими здат-

ностями володіли жреці. Варто також зазначити, що жреці становили пануючу касту у Єгипті. Після фараона вони мали велику владу в країні. Досить часто позбавляли влади одних і приводили до влади інші династії фараонів.

Все ж важливим є факт, що завдяки їх дослідям у III-II тис. до н.е. у Єгипті досить успішно розвивалися насамперед такі науки, як астрономія, геометрія, арифметика. Єгиптяни володіли вмінням обрахунку часу розливу річки Ніл, мали перші у світі іригаційні споруди та інші прості механізми й машини. Жреці володіли таємницями магії, народної медицини. Виникаючи на базі господарського життя (спостереження за розливом річок, будівництво крупних споруд та ін.), ці зачатки культури ревниво оберігалися кастою жреців у глибокій таємниці від рабів та інших нижчих станів простого населення. Тим самим, вони передавалися із роду до роду, від батька до сина. Таким чином, оволодіння грамотою, науками набувало тут кастового й релігійного характеру.

Проте потреби господарського, суспільного життя, управління державою спонукали до створення у III-му тисячолітті шкіл писців. Саме у цих закладах готували майбутніх державних чиновників Єгипту. Оволодівши вміннями спрощеного ієратичного письма, хлопчики вивчали рахунок, деякі закони держави. Природно, що навчання у цих закладах було менш тривалим, ніж у попередніх (приблизно 6 років). Після закінчення шкіл юнаки ставали писцями, канцеляристами, збирачами податків, наглядачами над рабами, завідувачами складами і ін. Важливо, що спрощене письмо, яким оволодівали представники простих станів у цих школах, не давало їм можливості проникнути до таємниць монополізованої жрецькими науки. Тим самим, остання була привілеєм лише їх дітей.

У Древньому Китаї перші навчальні заклади з'явилися на початку періоду Шань-Інь (1766р. до н.е.). У ці часи школи мали назви: Сян, Сюй, Сюе. Зміст навчання у школах древнього Китаю передбачав оволодіння такими знаннями: мистецтвом "Лю-і", етикетом, письмом, лічбою, музикою, стрільбою з лука, керуванням колісницею. Загалом навчалися у школах понад 15 років. Лише 10 років у середньому хлопчики витрачали для того, щоб навчитися читати й писати ієрогліфи (потрібно було завчити 3-4 тисячі знаків).

У період Східного Чжоу (770-249р. до н.е.) склалися основні філософські школи Китаю. Найбільший вплив на розвиток їх справив Конфуцій (Кун Фуцзи – 551-479 р. до н.е.). Він започаткував приватну школу, а також узагальнив досвід виховання дітей у древньому Китаї. Виховним ідеалом, за Конфуцієм, був Цзюн – цзи – ідеал доброчесного лицаря, як борця за утвердження високої моралі і справедливості.

Високоморальний Цзюн – цзи, створений Конфуцієм як еталон для наслідування, володіє двома важливими чеснотами: гуманністю і почуттям обов'язку. Однією з найважливіших основ соціального порядку, за Конфуцієм, було суворе підкорення старшим. Сліпе підкорення не лише у державі, а й у клані, корпорації або сім'ї. Важливим був також культ предків: як мертвих, так і живих. Саме з цією метою Конфуцій розробив вчення про Сяо, синівську пошану. Сяо – це основа гуманності. Бути чемним сином зобов'язаний кожен, а особливо – людина письменна, освічена, гуманна, яка прагне до ідеалу Цзюн – цзи. Суть Сяо – служити батькам за правилами обов'язку Лі, поховати їх за правилами Лі і приносити їм жертви за правилами Лі.

Культ синівської пошани з часом досяг у Китаї загального визнання і став нормою життя. Оповіді про визначні вчинки Сяо, зібрані у збірнику “24 приклади Сяо”, перетворилися на об’єкт захоплення і наслідування.

З часом у країні виник нечуваний культ письменності, ієрогліфа, культ конфуціанських освічених моралістів – начотників, вчених – чиновників, які вміють читати, розуміти і тлумачити мудрість священних книг, прошарок письменних інтелектуалів, які зосередили в своїх руках монополію на знання, освіту й керівництво, зайнявши в Китаї місце, яке в інших суспільствах посідало дворянство, духовенство, бюрократія – разом узяті.

Вся система освіти в середньовічному Китаї пізніше була зорієнтована на підготовку знавців конфуціанства. Досконале знання стародавніх текстів, умінь вільно оперувати висловлюваннями мудреців і, як вірець, умінь писати твори, в яких вільно викладалась і коментувалась мудрість стародавніх – такою була програма навчання в китайській школі: державній і приватній. Протягом тисячоліть саме це вважалося у Китаї наукою.

На вищій ступені навчання, крім творів класиків – філософів, поетів, додавалися різні відомості про астрономію, мінерали, рослини, тварин і закони природи. Майже 4 тисячі років у Китаї існувала чітка система державних іспитів для чиновників – мандаринів (встановлена імператором Шу й скасована у 1898 році). Від претендентів вимагалось бездоганне знання конфуціанських канонічних книг, системи управління. Успішне складання цих іспитів надавало можливість молодим людям отримати вище місце державного чиновника. Загалом, незважаючи на певну схоластичність, система освіти древнього Китаю забезпечила значний розвиток культури, мистецтва, літератури і призвела до низки відкриттів у виробничій сфері.

Запитання та завдання для студентів.

1. Проблемні запитання.

1. Розкрийте сутність взаємозв’язку історії педагогіки та психології.
2. В чому полягає значення ретроспективного аналізу педагогічних понять для сучасності?
3. Які особливості принципу об’єктивності в історії педагогіки?
4. Конкретизуйте три вихідні посилання про сутність принципу історизму в історико – педагогічній науці.
5. У якій древній цивілізації з’являється перше письмо?
6. На яких джерелах базується історико – педагогічне знання?
7. Чому позбавлений науковості біологічний підхід щодо виникнення виховання?
8. Чому не є послідовним психологічний підхід щодо виникнення виховання?
9. Розкрийте основні шляхи виховання у первіснородовому суспільстві.
10. Назвіть два найголовніших закони людського співжиття та виховання первіснородової общини.
11. Що таке “будинки молоді” та ініціація?
12. Які школи у світовій цивілізації є найдревнішими?
13. Які перші школи у світовій цивілізації є більш прогресивними? Чому?

2. Тематика рефератів:

1. Історія педагогіки як компонент історії.
2. Історія педагогіки і сучасні проблеми виховання.
3. Загальні аспекти виховання у фрейдизмі та екзистенціалізмі.
4. Розуміння виховання у неотомізмі і сучасність.
5. Культурологічний підхід та його місце у історико – педагогічній науці.
6. Загальна характеристика шляхів та засобів виховання у первіснородовій общині.

7. Перші релігійні культи як засоби виховання у родовій общині.
8. Характеристика змісту освіти у школах Близького Сходу (3-1 тис.р. до н.е.).
9. Загальна характеристика освіти й виховання у Древньому Китаї (1 тис.р. до н.е.).
- 10. Спільні та відмінні риси змісту освіти у світовій цивілізації до історичного періоду.**
11. Аналіз перших педагогічних пам'яток у світовій цивілізації (3-1 тис.р. до н.е.).

3. Кросворд

1. Основний шлях здобування життєвого досвіду дітьми згідно з психологічним підходом до виховання.
2. Один з основоположників біологічного підходу щодо виникнення виховання.
3. Назва древнього періоду людської цивілізації за якого виникло виховання.
4. Назва школи каліграфічного письма в древньому Єгипті.
5. Назва найдревнішого письма у світовій цивілізації.
6. Один із найдревніших законів людського співжиття, який реалізувався у вихованні.
7. Школи ієратичного письма у древньому Єгипті.
8. Результати сформованості вмінь письма у хлопчиків древнього Китаю.
9. Обов'язкова наука, яку вивчали у школах жреців древнього Єгипту.

[illegible]

4. Тести.

1. Який підхід є визначальним при вивченні студентами історико– педагогічної науки?
1) Особистісний; 2) Комплексний; 3) Культурологічний.
2. Що можна віднести до найдревніших джерел в історії педагогіки?
1) Манускрипти; 2) Рукописи; 3) Піктограми.
3. Який з підходів в історико – педагогічній науці щодо виникнення виховання абсолютно позбавлений науковості?
1) біологічний; 2) соціологічний; 3) психологічний.
4. Історико – педагогічне знання сприяє формуванню:
*1) основних історичних понять; 2) загальної та професійної культури;
3) методичних прийомів вчительської діяльності*
5. У який історичний період виникає виховання як соціальне явище?
1) на етапі патріархату; 2) у дородовий період; 3) на етапі раннього матріархату.
6. Визначальним законом людського співжиття й керівництвом до реалізації виховання у родовій общині був:
1) закон золотого правила моралі; 2) закон табу; 3) біологічний закон.
7. Основними шляхами виховання підростаючої зміни у первіснородовому суспільстві були:
1) показ, спостереження, змагання; 2) навіювання, спостереження, приклад однолітків; 3) показ, спостереження, посиljena участь у праці.
8. Посвячення у дорослість для юнаків і дівчат, як практичний екзамen у родовій общині, складався з:
*1) практичної перевірки трудових вмінь, дотримання моральних устоїв общини, виконання спеціальних обрядів і ритуалів;
2) знання трудового досвіду, знання законів общини;*

3) випробування у трудовій діяльності, розуміння моральних взаємин членів общини.

9. Найдревнішою у світовій цивілізації вважається школа:

1) Древнього Вавилону; 2) Древнього Єгипту; 3) Піктографічна школа Майя.

10. У якій із шкіл древньої цивілізації зміст навчання включав: вміння читання, рахунку, письма; знання арифметики, геометрії, астрономії, магії, астрології, народної медицини?

1) школи Древнього Китаю; 2) школи жреців у Древньому Єгипті; 3) школи Ассирії.

РОЗДІЛ II.

СИСТЕМА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ У ДРЕВНІЙ ГРЕЦІЇ ТА СТАРОДАВНЬОМУ РИМІ

План:

1. Спартанська система виховання.
2. Ідея гармонійного розвитку особистості у афінській виховній системі.
3. Система шкіл Стародавнього Риму.
4. Афінська і римська педагогіка.

Література:

1. Большая Советская Энциклопедия. /Под ред. А.М.Прохорова, Т.З.-М; 1972 С.608.
2. Боннар А. Греческая цивилизация. От Иллиады до Парфенова. Пер. с фр. О.В.Волкова. – М, 1992. С.269
3. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія. – К, 1995, С.8-9.
4. Історія педагогіки. /За ред. Гриценка М.С. – К.: Вищ. шк., 1973.
5. Жураковский Г.Е. Очерки по истории античной педагогики. – М: 1963 С.508
6. Зеилигер Рубинштейн Е.Н. Очерки по истории воспитания и педагогической мысли. – Л, 1978 – С. 8-16.
7. Історія педагогіки. /За ред. М.С.Гриценка – К, 1973, – С.11-18.
8. История дошкольной педагогики. /Под ред. Л.Н.Литвина – М, 1969. С. 6-15.
9. Константинов Н.А., Мединский Е.Н., Шабаева М.Ф. История педагогики. –М, 1982, – С. 11-19.
10. Культура древнего Рима. В 2-х тт. –М, 1985.
11. Лекції з історії світової та вітчизняної культури. /За редакцією А.В.Яртиня.
12. Ліндсей К. Коротка історія культури від доісторичних часів до доби Відродження. – К, 1995, Т.1-С. 240, Т.2,-С. 256.
13. Мчедлидзе Н.Б., Шабаева М.Ф. История дошкольной педагогики. – М, 1989.
14. Педагогическая энциклопедия. /Под ред. И.А.Канрова, – Т.3, – М; 1966, – С. 880.
15. Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. –М: 1971 – С. 6-9, 20-34, 40-47.

Найвищого розвитку культура епохи рабовласництва досягла в державах древньої Греції й стародавнього Риму, які виникли на торгових шляхах між країнами Середземномор'я і Сходу.

Економічний і культурний розвиток рабовласницьких міст-держав давньої Греції розпочинається у VI – IV ст. до н.е. В цей час високого розвитку досягла філософія, в надрах якої закладались основи різних спеціальних галузей знань; існувала багата література; склалось декілька систем виховання підростаючого покоління.

У Стародавній Греції, яка складалась з невеликих рабовласницьких держав-міст, найбільш оригінальними системами виховання були Спартанська та Афінська. Спарта – це головне місто Лаконії і Афіни – головне місто Аттики. Афінська система виховання поширилась і на міста-колонії, які розташовувались на території Причорномор'я – в Херсонесі, Ольвії, Пантикапеї та ін.

В обох рабовласницьких державах у вихованні підростаючого покоління було чимало спільного, але існували й характерні відмінності, які породжувались рівнем їх економічного, політичного і культурного розвитку.

1. СПАРТАНСЬКА СИСТЕМА ВИХОВАННЯ.

Спарта займала південно-східну частину півострова Пелопонеса, де було мало зручних гаваней, зовнішня торгівля, техніка і наука перебували на низькому рівні, а життя населення носило замкнутий характер. В країні домінувало землеробство, яке спиралось на працю рабів. Незначне напіввільне населення займалось ремісництвом. У Спарті на 9 тис. родин рабовласників /спартіатів/ припадало понад 250 тис. рабів, які часто повставали. Це завжди непокоїло володарів Спарти, примушуючи їх повсякчас бути напоготові, виявляти жорстокість і насильство по відношенню до рабів. Виховання здійснювалося державою, яка переслідувала завдання підготовки з дітей спартіатів-воїнів, стійких та загартованих, майбутніх рабовласників.

Спартанців виховували в жорстких умовах, прагнучи виростити з хлопців суворих, безжалісних воїнів, а з дівчаток – воїтельниць-амазонок, які б мало в чому поступалися б чоловікам. Починаючи з семи років, хлопчиків-спартіатів, які до цього часу жили вдома, віддавали в державні виховні заклади – АГЕЛИ -, в яких вони перебували до 18 років під наглядом вихователів-педономів. Особлива увага зверталась на фізичне виховання: вихованців привчали зносити холод, спеку, голод, біль. Вони спали на земляній підлозі, вкритій твердою підстилкою, одержували на рік тільки один плащ, погано харчувались. Їх тренували в бігу, стрибках, киданні списа та диска, у боротьбі з використанням прийомів рукопашного бою. Велика увага приділялась військово-гімнастичним вправам. На дозвіллі вони розважались військовими іграми, вчилися співати й грати на музичних інструментах, виконувати ритуальні танці, які носили бойовий, войовничий характер.

Головним завданням було виховання жорстокості, ненависті до рабів у підростаючих рабовласників. З цією метою вони брали участь у криптіях, нічних облавах на рабів, коли загін молодих спартіатів оточував який-небудь міський квартал або район за містом і мав право на вбивство будь-якого раба.

Заняття, які проводились в агелах, часто відвідували дорослі, серед них державні діячі, які уважно стежили за поведінкою кожного вихованця, розповідали про державні закони і порядки, про стійкість і мужність їх предків, моральні якості спартіатів. В процесі бесід від вихованців вимагали чітких, швидких і коротких /лаконічних/ відповідей. Розумовому розвитку дітей і молоді в Спарті приділялось мало уваги. Все виховання було підпорядковане тому, щоб сформувати у спартіатів беззаперечну слухняність, витривалість і вміння перемагати.

Підлітки брали участь у щорічних публічних випробовуваннях – змаганнях. Їх сікли перед віттарем, щоб пересвідчитись у терплячості та витривалості. Для декого з вихованців це закінчувалось смертю, для інших – завершенням періоду підготовки воїнів; вони набували права носити зброю.

Юнаки 18-20 років об'єднувались в групи ефебів. Грецький історик Плутарх писав, що діти вчилися тільки самому необхідному, подальше їх виховання

переслідувало тільки одну мету: безперечну слухняність, витривалість і науку перемагати.

Спартанські дівчата мали добре бігати, вправлятися в боротьбі, кидати списа, аби заздалегідь підготувати тіло до майбутнього материнства; оголені, вони брали участь в урочистостях та священних обрядах. Та попри все це, спартанки зберігали цнотливість, не знали розпусти; нагота, на думку їх сучасників, привчала дівчат до краси, турботи про привабливість тіла, а, отже, спрямовувала думки до благородного русла. Завдяки такій системі виховання формувався тип здорової, сміливої й впевненої у собі спартанської жінки.

Військово-фізична підготовка дівчат була спрямована також і на підтримання покори рабів та охорону держави, коли чоловіки будуть у військових походах.

Проте виховання і хлопчиків, і дівчаток було однобічним. Арістотель зазначав, що спартанці трималися доти, доки воювали і стали гинути, домігшись гегемонії, бо не вміли користуватись дозволами, не знали ніякої іншої справи, крім військової.

Рабів у Спарті, як і в усій Древній Греції, рабовласники вважали “знаряддям, що вміє говорити”; вони були позбавлені всіх людських прав, зокрема, й права на освіту.

2. ІДЕЯ ГАРМОНІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В АФІНСЬКІЙ СИСТЕМІ ВИХОВАННЯ

Афінська система виховання залишила слід в історії педагогіки як провісниця високої духовної культури, формування гармонійної людини, основними якостями якої були духовне багатство, моральна чистота та фізична досконалість.

Саме в Афінах виникла ідея гармонійного розвитку особи як мети виховання. В Афінських містах тривалий час існувала традиція, за якою найзаслуженіша людина удостоювалась посади гімнасіарха – керівника школи для дітей вільних громадян. Це була ознака тодішнього демократичного ладу і ставлення суспільства до громадянського виховання підростаючого покоління.

У школах вихователі прагнули сформувати гармонійно розвинену, творчу людину, яка була б духовно багатою, морально чистою і фізично досконалою.

На відміну від Спарти, в Афінах значного розвитку набули різні ремесла і торгівля. Високого рівня досягли в Афінах архітектура, скульптура, живопис, художня література, історія, географія, математика, філософські науки. Особливості економічного становища і політичного життя населення Афін знайшли свій відображення у системі виховання дітей і молоді. Афінська система виховання, як і спартанська, також здійснювалась в інтересах рабовласників, але була більш різноманітною.

Афіняни вважали ідеальною людиною ту, яка втілювала гармонію фізичного і морального розвитку, і прагнули до поєднання розумового, морального, естетичного і фізичного виховання. Але цей ідеал повністю обстоювався тільки соціальною верхівкою – рабовласниками.

До семи років діти обох статей виховувались вдома, в сім'ях. Потім хлопчики вступали до школи, а дівчатка проводили весь час у жіночій половині будинку – гінекеї. Тут їх навчали читати, писати, грати на музичних інструментах, а головне – займатися рукоділлям. Усе це – під суворим наглядом. Після шлюбу в

становищі дівчат практично нічого не змінювалось: вони переходили з однієї гінекії в іншу. Як і доти, вони не мали права брати участь в бенкетах, без супроводу рабинь виходити на вулицю, говорити в присутності чоловіків.

Тим часом хлопчики здобували всебічний інтелектуальний розвиток, всіляко вдосконалюючи культуру тіла.

Хлопчики 7-14 років навчалися у приватних школах граматистів і кіфаристів. Заняття проводили вчителі, яких називали дидаскалами /від грецького слова “дидаско” – навчаю /. Учні до школи та додому супроводили раби-педагоги /”пайс” – дитина, “агогейн” – вести /. У школах граматистів вчили писати, читати та рахувати. Використовувався буквоскладальний метод навчання грамоти. Діти заучували напам’ять літери за їх назвами /альфа, бета, гамма та ін./, потім складали їх в склади, слова писали на навощених дощечках паличкою /стилем/. Лічили на пальцях, камінцях і рахівницях. В школах кіфаристів /музики/ учням, крім елементарної грамоти, надавали літературну освіту і естетичне виховання: вчили співати, грати на музичних інструментах, декламувати уривки з “Одісеї”, “Іліади” та інших художніх творів.

Давньогрецький філософ Платон так описує день навчання маленьких афінян в школі кіфаристів: “Коли навчилися грати на кіфарі, навчають їх віршам гарних поетів-піснетворців, і цим змушують душі дітей звикатись з правильним чергуванням і ладами, щоб ставали вони лагіднішими, поважними і врівноваженими, щоб були здатними і до промов, і до діяльності, адже все життя людини потребує поважності і доброчесності.” /Платон. Протагор. – Соч в 3т. – М., 1968 – Т.1 – С.208/.

Навчання в школах граматистів і кіфаристів здійснювалось одночасно або послідовно – спочатку в школі граматистів, а потім – кіфаристів. Ці школи були приватними і платними.

У школі-палестрі /школі боротьби/ підлітки 14-16 років навчалися п’ятиборству /біг, стрибки, боротьба, кидання диска і списа/, а також плаванню. З ними проводили бесіди з політичних і моральних питань. Фізичним вихованням і бесідами в палестрі займалися найбільш відомі громадяни держави.

Юнаки 17-18 років з родин найзаможніших аристократів виховувалися в гімнасіях /гімназіях/, де вивчали філософію, політику, літературу, для того щоб підготуватися до участі в керуванні державою та займатися гімнастикою.

Юнаки 18-20 років готувалися до військової служби в групах ефебів, де продовжувалося їх військово-фізичне виховання. Вони вивчали зброю, морську справу, фортифікацію, військові статuti, закони держави, брали участь в громадських святах і театральних виставах.

Афінська система виховання мала яскраво виражений класовий характер і була розрахована на те, щоб не допустити дітей нижчих верств до освіти. Діти основної маси вільнонародженого населення /демосу/ не могли навчатися в школах. Батьки навчали своїх дітей ремеслу, частково – грамоти. Це було закріплено законом, за яким малозаможні батьки зобов’язані були навчати дітей тому чи іншому ремеслу, в іншому випадку діти звільнялись в майбутньому від матеріальної турботи за старими батьками.

Загальним для обох виховних систем був класовий характер освіти і виховання та презирливе ставлення до фізичної праці. Діти рабів не мали можливості відвідувати будь-які школи і їх виховання відбувалось в праці нарівні з дорослими.

3. СИСТЕМА ШКІЛ СТАРОДАВНЬОГО РИМУ.

Минали століття за століттями, і Афінська держава почала втрачати свою могутність. Під тиском бурхливо зростаючої Римської імперії Афіни занепали. В Римі успадкували деякі кращі традиції афінян, але на зміну музичному вихованню прийшло виховання ораторів. Слово замінило музику; неперевершені зразки ораторського мистецтва в Сенаті, на площах стали взірцем для прийдешніх поколінь.

Римська система виховання і освіти відповідала розвитку рабовласницького ладу, вона склалась в VI – V ст. до н.е. Це був період швидкого розвитку рабовласництва і класового розшарування населення /патриції – рабовласники, вільне привілейоване населення і плебей – вершники, біднота /. Соціально-класове розшарування населення Давнього Риму наклало свій відбиток і на систему виховання. Для бідного населення тут існували елементарні приватні і платні школи, для дітей привілейованих верств населення граматичні школи. *Елементарні* школи обслуговували деяку частину небагатого і незнатного вільнонародженого населення /плебей/. Там вчили писати, читати і рахувати, знайомили з законами держави. Багаті і знатні люди надавали перевагу навчанню своїх синів грамоті в домашніх умовах.

В *граматичних* школах, також приватних і платних, навчалися діти знатних батьків. Учні вивчали граматику, латинську і грецьку мови, риторику /мистецтво красномовства з деякими відомостями з літератури та історії /. У школах обох типів навчалися тільки хлопчики. Розвиток цих шкіл був спричинений необхідністю оволодінням ораторським мистецтвом тими, хто намагався зайняти керівні посади в державі.

Значно пізніше в Римі з'явилися школи риторів, в яких діти знаті готувалися до державної діяльності. Вони вивчали риторику, філософію, правознавство, грецьку мову, математику, музику. Навчання в школах було платним.

В середині першого тисячоліття до нашої ери приватні граматичні й риторські школи були перетворені в державні. Вони стояли на варті інтересів рабовласників і зміцнювали імператорську владу. Вчителів цих шкіл імператори намагалися перетворити в слухняних провідників своєї політики, задля чого їм признавалися високі заробітки та різні пільги. Особлива увага приділялась школам риторів.

Проголошення християнства державною релігією Римської імперії спричинило різку зміну змісту навчання і виховання дітей у школах. Християнство надало школі яскраво забарвленого релігійного характеру, що знижувало рівень розумового виховання підростаючих поколінь.

4. АФІНСЬКА І РИМСЬКА ПЕДАГОГІКА

В Афінах зародилися перші педагогічні теорії. Найвидатніші філософи того часу були одночасно і виразниками педагогічних ідей античного світу.

Сократ /469-399 до н.е./ син ремісника, став ідеологом великої земельної аристократії. Заперечував пізнання світу і природи через їх недоступність людському розуму, намагався довести, що люди повинні пізнавати лише самих себе і вдосконалювати свою мораль. Це і було метою виховання на думку Сократа.

Сократ – філософ-трибун, вів бесіди з питань моралі на площах, заставляв своїх слухачів шляхом запитань і відповідей знаходити “істину”, сам при цьому

не пропонував готових положень і висновків. Така стиль ведення бесід зі слухачами став називатись сократівським, а з часом – евристичним.

Платон /427-347 до н.е./ – видатний давньогрецький філософ, об’єктивний ідеаліст, ідеолог рабовласницької аристократії, учень Сократа. У творах “Держава”, “Закони”, “Протагор” накреслив проект нової системи виховання дітей і молоді в рабовласницькій державі. За його теорією, діти з 6-річного віку повинні виховуватись на “майданчиках” біля храмів, де жінки виховательки, призначені державою, розвивають їх за допомогою ігор, казок, пісень, бесід тощо.

З 7 до 12 років діти відвідують державну школу, де вчаться читати, писати, рахувати, музиці і співу.

Для дітей 12-16 років пропонується школа фізичного виховання – *палестра* – з гімнастичними вправами. При цьому нездібні діти відсіваються в ряди землеробів і ремісників.

З 18 до 20 років – *ефебія* – посилена військово-гімнастична підготовка. З 20-ти років юнаки, які не виявили здібностей до наук, ставали воїнами. З 21 до 30 років ті, що залишилися вивчають такі науки, як арифметику, геометрію, астрономію і музику. Вони готуються до виконання важливих державних доручень. Особи віком від 30 до 35 р. найздібніші і найдобросовісніші, можуть продовжувати вдосконалювати свою освіту, щоб потім стати керівниками держави. Після 50-ти років вони звільняються від керівництва державою і можуть далі самовдосконалюватись.

Виховання жінок, на думку Платона, повинно бути таким само, як і в Спарті. Щодо виховання рабів, то Платон рекомендує ставитись до них суворо, не ніжити, карати за будь-які проступки, об’єднувати в групи за ознакою різномов’я, щоб вони не спілкувалися між собою.

Отже, педагогічна система Платона була побудована в інтересах рабовласників, ігнорувала інтереси народу, не приймала до уваги виховання рабів. Він з презирством ставився до фізичної праці, вважаючи, що для дітей рабовласників трудове виховання не потрібне.

Проте Платон висунув ряд цікавих думок, зокрема: виховання дітей дошкільного віку, фізичне виховання, розширення програми навчання, створення державної системи виховання, освіти для дорослих і самовдосконалення людини протягом життя.

Арістотель /384-322 до н.е./ – учень Платона, давньогрецький філософ і педагог, автор наукових праць в галузі філософії, політики, етики, естетики, природознавства. Він був вихователем О.Македонського. Вперше вивів основні положення логіки. В 335 р. заснував в Афінах філософську школу – Лікей.

На думку Арістотеля, людина має душу і тіло, які існують неподільно, як матерія і форма. Він виділяє три види душі: *рослинну*, що виявляється в харчуванні і розмноженні, *тваринну* або вольову, що виявляється в почуттях і бажаннях, *розумову*, що виявляється у мисленні і пізнанні. Відповідно до цього виховання має бути фізичним, моральним і розумовим.

Мета виховання – розвинути в людині вищі якості душі – розумову і вольову. Виховання повинно здійснюватись державою, яка визначає мету, завдання і зміст виховання і навчання.

Арістотель пропонує свою вікову періодизацію дітей:

- 1) від народження до 7 років;

2) від 7 до 14 років /початку статевої зрілості/;

3) від початку статевої зрілості до 21 року.

Така періодизація, на думку Арістотеля, відповідає природі людини.

До 7 років дитина виховується в сім'ї, де батьки повинні загартувати дитину, виховувати засобами гри, казки, музики, моральних бесід.

Від 7 до 14 років діти мали відвідувати державні школи, в яких займались фізичними вправами, вчитися читати, лічити та музиці.

Від 14 до 21 року підлітки та юнаки здобувають в школах середню освіту, яка включає знання з літер, історії, філософії, математики, астрономії, музики.

Такий зміст виховання і освіти Арістотель радив переважно для дітей чоловічої статі, а для жінок програму навчання обмежував. Він негативно ставився до спартанської системи виховання, яка, на його думку, ігнорувала гармонійний розвиток людини.

Арістотель дав ряд рекомендацій щодо сімейного виховання. В сім'ї дітей треба добре годувати, загартувати. Сім'я повинна займатися, перш за все, моральним вихованням.

Платон і Арістотель дотримувались думки, що естетичне, моральне виховання є свідченням гармонії, а реальні її вияви видно у граматиці, математиці, астрономії, спорті.

Демокрит /460-370 до н.е./ – давньогрецький філософ-матеріаліст. Він створив атомістичну теорію, визнавав пізнання світу. В своїх працях багато уваги приділив проблемам виховання. Демокрит відстоював принципи природовідповідності, гармонійного розвитку людини; великого значення надав трудовому вихованню дітей і молоді, моральним вправам у їх поведінці. Мета виховання, на думку Демокріта, – підготувати молодь до реального життя на землі. Основним у вихованні вважав оволодіння знаннями про природу. Вважав, що дітей треба вчити мислити, оскільки, на його думку, багатознання не говорить про рівень освіченості.

Демокрит вперше вказав на важливу виховну роль праці і звернув увагу на необхідність враховувати природу людини в процесі виховання.

Після того, як Рим завоював Афіни і перетворив їх на свою колонію, багато давньогрецьких філософів, математиків потрапили у полон і були вивезені до Риму. Ставши рабами знатних римлян, вони супроводжували їхніх дітей до шкіл, прислугували цим дітям. Їх уперше почали називати педагогами. Так виникла назва професії і утворився термін “педагогіка” та “педагог”.

Перший “штатний” педагог *Марк Фабій Квінтіліан* /близько 35-96 рр./, який одержував платню з Імператорської казни, навчав юнаків-патриціїв ораторського мистецтва, був автором 12-томної книги “Дванадцять книг риторичних настанов”, – по суті, першої педагогічної книги. Цю працю було загублено і знайдено лише в XVI ст.

В своєму творі М.Квінтіліан в дошкільному віці рекомендував використовувати гри і слідкувати за мовою дітей. Дуже високо цінував школу, тому що в ній можна застосувати наслідування і самодіяльність, змагання і самооцінку.

М.Квінтіліан вірив в силу виховання і вимагав врахування індивідуальних особливостей дітей. Визначив три ступені в навчанні: наслідування, настанови, вправи – і вимагав поєднання заучування з роздумами.

М.Квінтіліан виступав проти тілесних покарань.

Щодо вчителя, то він, на думку філософа, має бути освіченим, високоморальним, любити дітей, бути старанним, не застосовувати безпідставно нагород і покарань, бути прикладом для вихованців і уважно їх вивчати. М.Квінтіліан намагався підсумувати і теоретично обґрунтувати досвід роботи школи і вчителів античного світу.

Із занепадом Римської Імперії прийшла до занепаду і система освіти та виховання. Педагогічні ідеї Сократа, Платона, Арістотеля, Демокріта, Квінтіліана знайшли подальший розвиток в творах інших грецьких та римських філософів і ораторів – Ціцерона, Лукреція, Сенеки, Плутарха; з їх творами були обізнані і українські просвітителі – Ф.Прокопович, С.Яворський, І.Вишенський, Г.Сковорода та ін.

Запитання і завдання для студентів.

1. Опрацювати рекомендовану літературу. Підготуватись до обговорення основних положень за планом заняття.
2. Розкласти матеріал кожного розділу плану на логічно закінчені частини, виділити в них головне, скласти розгорнутий план теми.
3. Підготувати реферати:
 - 1) Система виховання в Древній Греції;
 - 2) Педагогічні погляди давньогрецьких філософів;
 - 3) Спартанська система виховання і її особливості;
 - 4) Ідея гармонійного виховання у афінській виховній системі;
 - 5) Система виховання і типи шкіл у Стародавньому Римі;
 - 6) Педагогічні погляди і діяльність М.Ф.Квінтіліана.

Практичний блок.

Питання та завдання для перевірки знань студентів.

На рівні пізнання:

1. Назвіть типи шкіл у Стародавньому Римі;
2. Як виховувались діти демосу?
3. Під впливом яких факторів формувалась особистість у спартанській системі виховання?
4. В чому сутність ідеї гармонійного виховання підростаючого покоління в афінській виховній системі?
5. Назвіть основні завдання і мету спартанського виховання?
6. Яку людину афіняни вважали ідеальною?
7. Яким був зміст навчання в школах граматистів і кіфаристів?

На рівні розуміння:

1. Назвіть політичні, економічні та культурні передумови виникнення давньогрецьких систем виховання та давньоримської системи виховання;
2. Порівняйте виховання жінки в Спарті й Афінах; визначте схожість і відмінність цих виховних систем.
3. Порівняйте педагогічні ідеї Сократа, Платона, Арістотеля і Демокріта. Що нового вніс кожен з них у систему виховання молоді?
4. Чому Квінтіліана ми називаємо першим “штатним” учителем?
5. Чому спартанці надавали перевагу фізичному вихованню?
6. В чому проявляється класовий характер виховання у Стародавньому Римі?
7. В чому проявляється прогрес системи освіти в епоху еллінізму?

На рівні застосування:

1. Які вимоги до вчителя ставив Квінтіліан? Порівняйте ці вимоги з вимогами до учителя сучасної школи.
2. Зіставте системи виховання Сократа, Платона, Арістотеля, Демокріта. Яка з цих систем є більш демократичною? Які елементи цих систем зустрічаються в сучасних виховних системах?
3. Яку мету виховання пропонує Арістотель? Порівняйте її з метою виховання в сучасному суспільстві.

На рівні аналізу:

1. Проаналізуйте існуючі в давньогрецьких державах – Лаконії і Аттиці – системи виховання:
2. Як вони називаються? Що в них спільного і відмінного?
3. Чим зумовлені відмінності у цих системах?
4. Які відмінні риси цих систем?
5. Яка з цих систем виховання є більш демократичною? Аргументуйте свою відповідь.
6. Порівняйте систему шкіл в Афінах і Стародавньому Римі. Назвіть загальні риси, визначте відмінні.
7. Визначте місце спадковості в спартанській системі виховання.

На рівні синтезу:

1. Познайомившись із знайденими фрагментами твору Квінтіліана “Про виховання оратора”, складіть:
 - пам’ятку для батьків;
 - пам’ятку для вчителів;
 - пам’ятку для виступаючих перед великою аудиторією.
- виділіть систему поглядів одного з давньогрецьких філософів.

На рівні оцінки:

1. Назвіть найбільш відомих давньогрецьких вчених-філософів. Оцініть їх погляди на виховання і навчання, які з них, на вашу думку, найбільш прогресивні?
2. Оцініть значення Давньої Греції в зародженні і розвитку педагогіки як науки, яка займається питаннями виховання.
3. Оцініть погляди Демокріта і Арістотеля на виховання. “Можуть бути юнаки вчені и старики нерозумні, бо навчає мислити не час, але раннє виховання і природа” (Демокріт).
4. “Законодавець має віднести з надзвичайною увагою до виховання молоді, оскільки в тих державах, де цей предмет знаходиться в зневаженні, і самі державні устої мають з того збитки” /Арістотель/. Наскільки сучасно звучать ці думки? Обґрунтуйте свою відповідь.

Педагогічні задачі.

Задача № 1. Демокріт стверджував: “Якби дітей не змушували до праці, то вони не навчились би ні грамоті, ні музиці, ні гімнастиці, ні тому, що найбільш зміцнює доброчинність – сорому. Саме з цих занять, як правило, народжується сором.”

Яке значення трудовому вихованню надавав Демокріт?

Наскільки сучасними ці слова є сьогодні?

Обґрунтуйте свої відповіді.

Задача №2. В своєму творі “Про виховання оратора” Квінтіліан стверджує, що “дітям, якими б властивостями вони не були наділені, слід давати деякий відпочинок не тільки тому, що немає нічого, що могло б витримати неперервний труд і що навіть ненаділені душею предмети зберігають сій стан не інакше, як в спокої, але й тому, що старанність залежить від доброї волі, на яку не можна подіяти примушуванням. Таким чином,

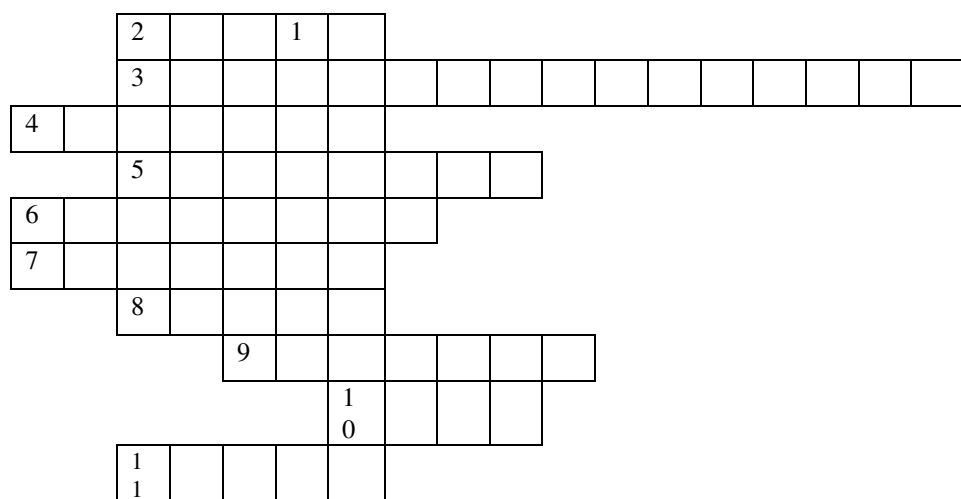
Тест №1.

- Тест №2.***

1. Об'єднані граматичні школи і школи ораторів в Стародавньому Римі називали
а) державними; б) елементарними; в) граматичними.
2. Найбільш відомим римським педагогом був:
а) Гай Юлій Цезар; б) Марк Фабій Квінтіліан; в) Октавіан Август.
3. Пануючий клас населення в Спарті називався:
а) перікеї; б) спартіани; в) ілоти.
4. Метою спартанської системи виховання були:
а) підготовка воїнів; б) підготовка державних чиновників; в) виховання джентльмена.
5. Державні навчальні заклади в Спарті, де навчалися до 18 років, називались:
а) ефебії; б) палестри; в) агели.
6. Заклад, де отримувалась військова підготовка, називався:
а) палестра; б) ефебія; в) школа кіфаристів.
7. Характер домашнього виховання в Римі залежав від:
а) соціального становища; б) політичного стану; в) економічного середовища.
8. В Римі були такі школи:
а) школи кіфаристів; б) ефебії; в) граматичні школи; г) школи риторів.
9. Першу вікову періодизацію подав:
а) Арістотель; б) Квінтіліан; в) Сократ.

Кросворд.

1. Основне слово – видатний римський педагог, вчитель у школі риторів, автор твору “Про виховання оратора”.
2. Лічильна дошка в школі граматистів.
3. Метод, яким навчали в школі граматистів.
4. Одна з найбільш впливових рабовласницьких держав у Давній Греції.
5. Навчальний заклад для найбільш забезпечених юнаків /15 – 18 р./
6. Школа боротьби в Давній Греції.
7. Нічні облави на рабів у Спарті.
8. Тонка паличка для письма у школах Давньої Греції.
9. Жіноча частина будинку у Давній Греції.
10. Виховні заклади для 7-річних хлопчиків-спартанців.
11. Головне місто Аттики.



РОЗДІЛ III

ОСВІТА Й ВИХОВАННЯ В ЕПОХУ СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ

План:

1. Загальна характеристика культури та освіти епохи Середньовіччя.
2. Система середньовічних шкіл.
3. Лицарська система виховання.
4. Виховання дівчат в сім'ї та в умовах громадських закладів.
5. Перші університети: організація навчання.

Література:

1. Всемирная история / Под.ред. Сидоровой Н.А., И.И.Конрада, И.П.Петрушевского, Л.В.Черепина /. – М., 1957, – Т.3.
2. Рабинович В. Исповедь книгогчета, который учил букве, а укреплял дух, – М.: Книга, 1991. – 496 с.
3. Лункевич В.В. Подвижники и мученики науки. – М., 1962. – 216 с.
4. Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1981. – С. 46-54.
5. Історія педагогіки / За. ред. М.С.Гриценка /. – К., 1973. – С.19-21.
6. Константинов Н.А. и др. История педагогики. – М., 1982.

1. ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА КУЛЬТУРИ ТА ОСВІТИ ЕПОХИ СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ

В 476 р. перестала існувати Велика Римська Імперія. Вона занепала під тиском варварських племен. знесилена внутрішніми протиріччями рабовласницького ладу. З цього часу в історії Центральної, Західної та Південної Європи почався новий етап історичного розвитку, який умовно називається середньовіччям. На зміну рабовласницькому прийшло феодальне суспільство, в якому політична влада належала світським і духовним феодалам. Ідеологічною твердинею феодалізму стали релігія і церква, які монополізували науку, мистецтво та освіту. Прибравши до своїх рук керівництво школою і вихованням, вони намагалися виховувати народ у дусі покірливості, тримати його в духовній темряві.

“Розум ніби одягся в саван, щоб зійти в могилу, де він лишався багато віків. Світло думки згасло. Навколишній світ зі своїми радощами, природа зі своєю красою перестали говорити серцю людини. Найвищі духовні поривання почали визнаватись гріхом. Небо насунулось на землю і душило її в страхітливих обіймах”. Так характеризував італійський письменник Бартолі атмосферу середніх віків в історії Європи.

Епоха феодалізму успадкувала від Римської Імперії християнську релігію в її західному різновиді, що відома з 1054 року під назвою “католицизм”. Християнська церква стала головною ідеологічною силою європейського феодалізму. І весь розвиток культури та освіти середньовіччя відбувався в світлі релігійної думки

католицизму. У феодальному суспільстві виникла нова феодальна культура, носієм якої була церква. Середньовічна церква категорично заперечувала майже всю спадщину античного світу в галузі культури. Християнський світ відмовився від науки древніх греків та римлян. Церква прокляла її. І великі творіння еллінської епохи були забуті на довгі-довгі роки. Філософія обмежувалась тлумаченням “святого письма”, а перед наукою стояли три основні завдання:

- розповідати людям про страховиська, яскраво змальовані в біблійських розповідях та життєписаннях “святих отців” церкви;
- вивчати лікарські рослини та знатися на мистецтві лікування, бо “цілителі душ людських повинні вміти лікувати й тіло”;
- відбирати в природі такі явища, які можна було б розтлумачити в контексті “святого письма”.

Вчені-церковники середньовіччя, відомі в історії під назвою “схоластів” (від слова “схола”, тобто “школа”), – це професори, що прославилися своїми вченими богословськими творами. Вони прикладали всі свої таланти та знання – часом досить широкі – до того, щоб узгодити вчення та канони церкви з тими випадковими уривками наукових відомостей, які їм пощастило знайти в перекладах праць великого філософа давнини Арістотеля. До речі, Арістотель був єдиним грецьким філософом, окремі твори якого дозволялось вивчати, та й ті в перекладах вчених-чернеців. Крім того, схоласти широко користувалися текстами (сентенціями) з Святого Письма, обумовлюючи свої висновки авторитетом церкви.

Мертва “наука” схоластів, що зміцнювала позиції церкви, не обходила широкі верстви населення. Звичайні люди не розуміли її. І це стосується не тільки неписьменної більшості. Навіть люди освічені були до неї байдужими. Крім того, основні твори церковної літератури писалися латинською мовою, яка була чужою і незрозумілою для більшості європейських народів. Латина стала мовою європейської освіченості того часу, а необхідність користуватися при богослужіннях книгами, написаними нею, спонукала церкву пілкуватися про навчання майбутнього духовенства хоча б елементарним знанням. Так почали виникати в середньовічній Європі перші школи, зміст навчання в яких визначався релігією, а мовою навчання стала малозрозуміла латина.

2. СИСТЕМА СЕРЕДНЬОВІЧНИХ ШКІЛ.

Всі існуючі в ті часи школи знаходилися на утриманні церкви. Церква ж і визначала програми навчання, і обирала склад учнів. Ці школи були декількох типів:

- *монастирські школи*, які відкривалися при монастирях для хлопчиків, що готувалися до релігійної діяльності (так звані “внутрішні школи”) та для синів світських феодалів (“зовнішні школи”);
- *єпископські, чи кафедральні*, школи відкривалися при єпископських резиденціях і також поділялися на дві категорії;
- *церковно-прихідські* школи, які утримувалися повітовими священиками.

Повітові та “зовнішні” монастирські і єпископські школи відвідували хлопчики віком від 7 до 15 років, де вони навчалися читати, писати, рахувати і церковному співу. Всі учні вчилися в одному приміщенні, але кожен виконував особисте певне завдання. Точно встановленого строку навчання і навчальних програм не існувало. Спочатку учні зазубрювали молитви і псалми, а потім вчилися читати

релігійні книги, писати, співати, вивчали арифметику (додавання, віднімання, множення). Книжки були рукописні і перші з них навіть без великих літер і розділових знаків. Тому доводилося навчатися не тільки складати літери в слова, а й розмірковувати, яка літера до якого слова стосується. Навчання проводилось катехізичним способом (запитань і відповідей). Учні заучували відповіді на запитання, що ставив учитель, не розуміючи їхнього змісту. Засвоюванні відомості мали релігійно-догматичний характер, а вивчення проводилось ціною величезного напруження моральних і розумових сил.

Навчальні посібники були складені також у вигляді діалогів між учителем і учнями. Вони свідчать про надзвичайно низький рівень освіченості того часу. Яскравим прикладом такого посібника є діалог, написаний Алкуїном для сина короля Франції Карла Великого – Піпіна. Алкуїн (біля 735-804) був англійським монахом. Він керував монастирською школою в Турі (Франція), яка стала одним з центрів середньовічної науки. Крім того, Алкуїн був вчителем при дворі Карла Великого (“Палатинська школа”), де викладав “сім вільних мистецтв”, і для якої склав декілька підручників. Матеріал в його посібниках викладався здебільшого у формі діалогу:

Піпін. Що таке літера? *Алкуїн.* Страж Історії. *Піпін.* Що таке слово? *Алкуїн.* Зрадник душі. *Піпін.* На кого схожа людина? *Алкуїн.* На кулю. *Піпін.* Що таке голова? *Алкуїн.* Верхівка тіла. *Піпін.* Що таке тіло? *Алкуїн.* Помешкання душі.

В школах також були розповсюджені навчальні посібники Прісціана і Дана-та – з граматики, Марціана Капели, Беди і Алкуїна – з риторики, Боеція – з музики. та інші.

Нерозуміння вихователями особливостей дитячої психіки, відсутність елементарних методичних знань у вчителів призводили до того, що навчальний матеріал вони “втворювали” в голови учнів за допомогою різок та інших форм покарань. Взагалі ж, в Середньовіччі в школах панувала сувора дисципліна. Учні підлягали тілесним покаранням за погану успішність, порушення порядку та невиконання релігійних приписів.

Дещо ширшим був зміст навчання у “внутрішніх” школах. Від своїх служителів церква вимагала не так вже й багато: знати молитви, вміти читати латиною Євангеліє (навіть і не розуміючи змісту прочитанного), знати хід церковних відправ. Людина, знання якої виходили за межі означеної програми, була в західно-європейському суспільстві V-X століть дуже рідкісним виключенням.

В своїх школах церква не могла обійтися без деяких елементів світської освіти, яку феодальне суспільство успадкувало від Давнього Світу. Пристосовувавши ці елементи світської освіти до своїх потреб, церква стала мимовільною їхньою хранителькою. Античні дисципліни, що викладалися в церковних школах, називались “сімома вільними мистецтвами”. Під ними розумілися: граматика, риторика, діалектика (так званий “тривіум” – три шляхи знань, чи перша ступінь навчання), та арифметика, геометрія, астрономія, музика (так званий “квадривіум” – чотири шляхи знань, чи друга ступінь навчання).

Але “вільні мистецтва” середньовіччя були лише віддаленою подобою того, що викладалося в античних школах. Представники церковної освіченості стверджували, що будь-які знання корисні лише тоді, коли вони допомагають кращому засвоєнню церковного вчення. Риторику в той час розглядали як предмет, що до-

помагає грамотно оформлювати необхідні церкви та державі документи. Діалектика (так називалась тоді формальна логіка) була цілком підпорядкована богослов'ю і використовувалась церковниками лише для того, щоб боротися з єретиками в релігійних дискусіях. Музика застосовувалась при богослужіннях, астрономія допомагала визначити строки проведення релігійних свят, постів та для різного роду вішування.

Учням церковних шкіл навіювали, що на сході знаходиться рай, що земля схожа на колесо, що зі всіх боків її омиває океан, а в центрі знаходиться Єрусалим. Вчення про кулеподібну будову Землі категорично заперечувалось, бо представники церкви стверджували, що неможливо собі уявити, щоб люди на протилежному боці землі пересувались догори ногами. Тих же, хто таки наважувався наслідувати тих відчайдушних сміливців, які стверджували, що Земля – це планета, що обертається навколо Сонця, безжально відправляли на вогнища, які палали просторами всієї Європи протягом декількох століть. Всі відомості, які збереглися з античних часів і які могли б підштовхнути учнів до одержання знань самотійно, дослідницьким шляхом, ретельно замовчувались. Античні автори свідомо перекручувались. А часом ченці знищували унікальні тексти на древніх рукописах, що зберігалися в монастирських бібліотеках, для того, щоб на “очищених” таким чином дуже коштовних пергаментях записувати монастирські хроніки. Справжні знання про навколишній світ підмінялися хворобливими мареннями малоосвічених ченців.

Отже, освіта, монополізована церквою, мала досить примітивний характер. Церква не була, та й не могла бути зацікавленою в збереженні всієї античної спадщини і зверталась до неї виключно в своїх цілях. Найвищим ступенем освіченості вважалося богослов'я, адже “...наша славетна мудрість господа, що викладається церквою, перевищує будь-яку мудрість академічної науки”. Так писав Алкуїн, маючи на увазі Академію Платона. Зрозуміло, що при такому положенні речей не могло бути справжнього відродження “вільних мистецтв” античності.

На межі **XI-XII** століть церковні школи перестали задовольняти потреби суспільства в освічених людях. В цей період відбувається швидкий ріст та розвиток середньовічних міст. З часом міста почали відчувати велику потребу в освічених людях, які вміли б укласти будь-які торгівельні домовленості, працювати в органах місцевого самоврядування, складати різні ділові папери. Ця потреба викликала до життя нові типи шкіл, головною особливістю яких було те, що вони створювалися приватними особами, тобто не утримувалися за рахунок церкви.

Міські купці і ремісники були невдоволені як монополією церкви на школу, так і релігійним навчанням і вихованням дітей. Тому вони вимагали відкриття своїх (гільдійських і цехових) шкіл, в яких навчання дітей проводилось би їх рідною мовою і допомагало б їм надалі у торгівельних справах та розвитку різних ремесел. Поступово такі школи були перетворені на міські початкові, які утримувались коштом міського самоврядування (магістрату). У цих школах учні вчилися читати, писати, лічити та знайомилися з основами релігійних знань. Викладачів цих шкіл називали магістрами. Існували вони коштами, які вносилися учнями у вигляді платні за навчання.

З цього часу освіченість перестала бути привілеєм вузького кола представників церкви. Найвідомішими з нецерковних шкіл в середині **XII** століття були школи Гійома Коншського та Петра Абеляра (Франція). Гійом Коншський називав

себе наступником Епікура і намагався передати своїм учням вчення про атоми. Крім того, він стверджував, що для всіх природних явищ можна знайти логічне наукове пояснення. Церква засуджувала діяльність та трактати Гійома Коншського за “нечестиве наслідування античної філософії”. Другим видатним магістром “вільних мистецтв” був відомий філософ XII століття Петро Абеляр (1079 – 1142), який заснував декілька нецерковних шкіл. Лекції Абеляра користувалися надзвичайною популярністю. Особливо подобалися слухачам ті його виступи, де магістр доводив пріоритет розуму над вірою та церковними “авторитетами”, схилявся перед античною філософією та прославляв світські знання. Своїм вільнодумством Абеляр викликав роздратування католицької церкви. Тому його жорстоко переслідували. Твори видатного магістра спалювали на вогнищах, школи, в яких він викладав, закривали. Самого ж Абеляра церква двічі засуджували на церковних соборах, а його учнів постійно переслідувала.

3. ЛИЦАРСЬКА СИСТЕМА ВИХОВАННЯ

Своєрідний характер носило виховання синів світських феодалів. Слабкий розвиток військової техніки, постійні збройні сутички між сусідами-феодалами викликали до життя особливий тип військово-фізичного, лицарського виховання.

Лицарство середньовіччя не має жодних спільних рис з тим романтичним образом шляхетного розумного ввічливого лицаря, захисника жіночої гідності, який склався в художній літературі. Жадібні, малоосвічені, жорстокі феодали жили за рахунок експлуатації селян та військових пограбувань. Вони з презирством ставилися до всіх видів праці, в тому числі й розумової. Навіть елементарна освіченість не вважалась для лицарів обов'язковою. Зброя лицаря – меч, а не перо. Не кожний вельможа міг поставити свій підпис навіть під грамотою, що затверджувала його спадщину. Лицарі – “пани землі і селян” – створили для своїх дітей систему світського виховання, в якій “семи вільним мистецтвам” шкільної освіти протиставлялись “сім лицарських добродієвостей”. Саме вони і являли собою зміст виховання та навчання хлопчиків. До цієї системи виховання належали: верхова їзда, плавання, стріляння з лука, кидання списа, фехтування, полювання, гра в шахи, вміння складати вірші та співати й грати на музичних інструментах. Лицарське виховання мало на меті підготувати досвідчених воїнів, які б вміли жорстоко поводитись з поневоленими кріпаками і відзначалися б спритністю та приналежністю, перебуваючи у великосвітському товаристві. Феодали готувалися до військової служби з дитячих років. Спочатку сини феодалів навчалися умінню їздити верхи та володіти зброєю, а потім вони відряджались до замку свого сеньора. Там хлопець спочатку виконував обов'язки пажа при господині маєтку (від 7 до 14 років), а потім ставав зброєносцем господаря, беручи участь у військових походах. У віці 18-20 років юнака-феодала посвячували у лицарі. Йому вручали шпори та меч під час особливої церемонії, на якій були присутні родина та гості. Але на цьому навчання військовій справі не закінчувалось. Воно продовжувалось і під час війни, і в мирні роки. Особливою популярністю користувалися військові змагання (турніри), які організовували королі та заможні феодали. Тут лицарі змагалися один з одним, або ж навіть цілими загонами. Перемогти в турнірі чи з честю загинути на ристалищі вважалося найвищим проявом лицарської гідності.

Наприкінці епохи середньовіччя для заможних лицарів необхідністю стало володіння французькою мовою, яка в ті часи набула значення мови вищого світу.

4. ВИХОВАННЯ ДІВЧАТ В СІМ'І ТА В УМОВАХ ГРОМАДСЬКИХ ЗАКЛАДІВ.

Виховання та освіта жінок в епоху середньовічного феодалізму мало жорсткий становий (кастовий) характер. Дівчата знатного походження виховувались в сім'ї під наглядом матерів чи спеціальних виховательок. Подекуди їх навчали читанню та письму ченці з найближчого монастиря. Широко практикувалось також віддавати дівчаток з заможних сімей на виховання до жіночих монастирів, де вони знаходилися протягом кількох років. Багато хто з юних вихованок залишали монастир вже для того, щоб вийти заміж за волею батьків. Тому все навчання в монастирях було підпорядковане підготовці жінки до виконання її основної функції: бути гідною дружиною, матір'ю, господинею.

В монастирі дівчат навчали латинській мові, знайомили з Біблією, привчали до шляхетного поведіння в світі. Молоді жінки повинні були навчитися танцювати, вишукано схилитися в реверансі, грати на лютні та клавесині, підтримувати бесіду на визначену тему з двома чи трьома подругами. До змісту навчання входило навіть оволодіння мистецтвом користування віялом. Далі їх знайомили з основними правилами ведення домашнього господарства. Передбачаючи лихі часи, які можуть спіткати будь-яку з вихованок, дівчат змушували виконувати і так звану “чорну роботу”. Вони по черзі працювали на кухні і в пральні, запалювали і чистили світильники, прибирали та мили підлогу. І, нарешті, в монастирі майбутні “зірки” світського суспільства одержували елементарні відомості з історії та географії, викладені досить сухо, з міфології, арифметики, теології та латини.

Отже, можна зазначити, що в епоху середньовіччя освіченість серед жінок-дворянок була розповсюджена набагато ширше, ніж серед чоловіків-лицарів. В деякій мірі це пояснюється тим, що католицька церква намагалася вплинути на світських феодалів через їхніх дружин, які були виховані в монастирях в дусі релігійності. Недарма серед приданого дівчини з сім'ї феодала обов'язково були книги релігійного змісту.

Виховання дівчаток, які не належали до привілейованих сімей, обмежувалось привчанням до ведення домашнього господарства, навчання релігійним настановам та рукоділлю.

5. ПЕРШІ УНІВЕРСИТЕТИ: ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ.

У зв'язку з економічним розвитком Європи в XII-XIII ст. і необхідністю поширення знань почала складатися особлива форма вищих навчальних закладів – університети (від латинського слова “universitas” – сукупність). Це були небачені раніше корпорації вчителів-магістрів та учнів-школярів. Університетська вчена спільнота – аналог цеху середньовічних ремісників: школяр – учень, бакалавр – підмайстер, магістр чи доктор – майстер. Це було дійсно учнівсько-вчительське, згуртоване в корпорацію, вчене братство. Навчаючи вчитися – формула середньовічної освіти. Сьогоднішній учень – завтра вчитель, сам був не проти повчитися

на вченого Майстра – наприклад, у славетного Абеяра, який залишив Собор Паризької Божої Матері та пішов по Європі навчати: вчити вчорашніх вчителів.

Вчені люди, які мандрували Європою, в XII столітті стали звичним явищем. Серед них значну частину складали так звані ваганти (від латинського дієслова “vagari” – бродити), які являли собою культурну верхівку середньовічного учнівства. Це були шукачі кращої школи з кращою ученістю. Про них казали, що “вони збирають знання по школах, як бджоли свій мед по квітах”. Тоді жартували, що “школярі вчаться шляхетним мистецтвам – в Парижі, медичним припаркам – в Салерно, древнім класикам – в Орлеані, судовим кодексам – в Болоньї, демонології – в Толедо...”. І дійсно, університети виникали по всій Європі: у Болоньї (1158), Оксфорді (1168), Парижі (1200), Кембріджі (1209), Празі (1348), Кракові (1364) та в інших містах.

Навчання в середньовічному університеті велося латинською мовою. Всі викладачі гуртувалися в особливі організації, так звані факультети (від латинського слова “facultas” – здібності, тобто здібність викладати той чи інший предмет). Пізніше під словом “факультет” почали розуміти те відділення університету, на якому викладалась та чи інша галузь знань. Університети мали чотири факультети. “Молодший”, або “артистичний” (від латинського “ars” – мистецтво) – найбільш численний. Це був загальноосвітній факультет зі строком навчання 5-7 років, протягом яких вивчалися “сім вільних мистецтв”. Крім того було ще три “старших” факультети: медичний, юридичний, богословський (строк навчання 5-6 років), на які студентів приймали лише по закінченні “артистичного” факультету.

Таким чином, навчання мало приблизно такий вигляд. До п'ятнадцяти років хлопець навчався латинській мові, читанню, письму та рахунку в монастирській чи місцевій школі. По закінченню школи він – учень університетського магістра загальноосвітнього факультету, тобто “семи вільних мистецтв”. Це відбувалося протягом двох років. Юнака вчили Арістотелевій логіці та фізиці, залучали до участі в студентських диспутах, а потім випробували на ступінь бакалавра. Наступні два роки відводилися на слухання лекцій з метафізики, психології, етики, політики (знову ж таки за творами Арістотеля). Вивчалась космологія і математика. Далі студент починав вчителювати. Він ставав помічником магістра, який вів диспути, де виступав у ролі відповідача. Результат цієї праці – іспит на ступінь ліценціата. Перша лекція в новій якості – і він вже магістр мистецтв. Ще два роки молодий викладач навчає студентів, але й навчається сам. Двадцять один рік – початок кар'єри магістра, а за плечима вже шість років університетської науки. Паралельно з обов'язковою дворічною викладацькою діяльністю можна було починати слухати курс якогось “старшого” факультету. Там свої правила іспитів, свої вікові межі. Після іспитів одержували ступінь магістра права, медицини чи теології. Але, щоб навчати теології, потрібно було, щоб вчителю виповнилось 34 роки, і щоб цьому передували вісім років навчання. Навчатися на богословському факультеті було найважче. Одних тільки бакалаврів треба було одержати трьох видів: бакалавр Біблії, бакалавр сентенції та повний бакалавр. Отже, весь час університетської науки витрачався на оволодіння майстерністю навчати. **Навчати** Смислу й **навчатися** Смислу. Це й є домінанта інтелектуального – вченого – Середньовіччя.

Для того, щоб здобути вище знання “доктора наук”, треба було закінчити повний курс навчання в університеті (11-13 років). Основними методами навчання в університетах були лекції і диспути; студенти виконували багато вправ і писали

письмові роботи – трактати. Лекція (lectio – читання) являла собою читання тексту, який вивчався, та пояснення цього тексту у вигляді коментарів до нього або до його окремих частин. Студентам теологічного факультету читали “Святе Писання” та “Сентенції” Петра Ломбардського (XII ст). Ці “Сентенції” і були коментарем християнського вчення, ставши основою схоластики. З часом праця лектора спрощувалась, бо складалися коментарі до цих коментарів, які згодом звелися до так званих “питань”. Другою формою навчання був диспут, основою якого було питання для обговорення. Тезу обирав магістр. Заперечення висував або він сам, або його студенти (в тому числі й ті, що випадково потрапили на диспут). Бакалавр потрібними аргументами підтримував тезу і відповідав на запитання. Магістр міг в будь-яку мить зупинити суперечку, особисто завершивши її своїм словом. Але він міг і повернутися до даної тези коли-небудь іншим разом, не підтримуючи, а заперечуючи свою ж тезу. Отже, ступінь істинності тези була не такою вже й важливою. Важливою була техніка її захисту або спростування. Безпредметне словесне сперечання і було предметом, що володів всіма думками середньовічного вченого. Суперечка про безперечне. Обговорення того, що не можна обговорити. І, тому, про що завгодно. Саме так – диспутами *прощозавгодно* – називались дискусійні апофеози університетської вченості. Тільки один раз на рік на протязі двох тижнів відбувалися словесні баталії, на яких відгострювалась майстерність вести наукові та релігійні диспути.

Середньовічні університети були автономними установами, які мали органи самоврядування. Ректор університету обирався на загальних зборах і, теоретично, ним міг стати навіть студент. Завдяки своєму статусові, університети відігравали значну роль у розвитку культури, руйнуванні феодальної обмеженості. І, не зважаючи на ряд негативних сторін в їхній діяльності, саме вони підготували ґрунт для подальшого розвитку науки. Серед університетських викладачів було чимало розумних, обдарованих, талановитих вчених.

Запитання і завдання для студентів.

Тести.

- Які напрями розвитку науки були характерні для середньовіччя? Чим це пояснюється?
 - виявлення і пояснення незвичайних явищ природи як прояву надприродної сили (чудодійні явища),
 - вивчення лікарських рослин і лікування ними,
 - дослідження і вивчення матеріального світу з метою створення єдиної системи уявлень про дійсність,
 - пропагування страхітливих історій з метою залякування людей,
 - розвиток технічних засобів (транспорт, промисловість).
- Що було ознакою європейської освіченості на той час?
 - уміння виголошувати промови, б) володіння латинською мовою, в) уміння вести дискусію, г) уміння грати на музичних інструментах, д) правильної відповіді немає.
- Виділіть основні відмінності між монастирськими і кафедральними школами X-XI ст. та гільдійськими школами XI-XIV ст.
 - світський характер, б) відміна фізичного покарання, в) навчання рідною мовою, г) навчання учнів обох статей в одному класі, д) правильної відповіді немає.
- Від якого слова, в перекладі з латинської мови, походить слово “університет”?
 - світський, б) навчати, в) місце, де вчать, г) сукупність, д) освіченість.

5. Серед наведених факультетів виберіть ті, на котрих вчилися студенти університетів середньовіччя: а) математичний, б) артистичний, в) медичний, г) астрономічний д) юридичний, е) богословський, ж) природничий.

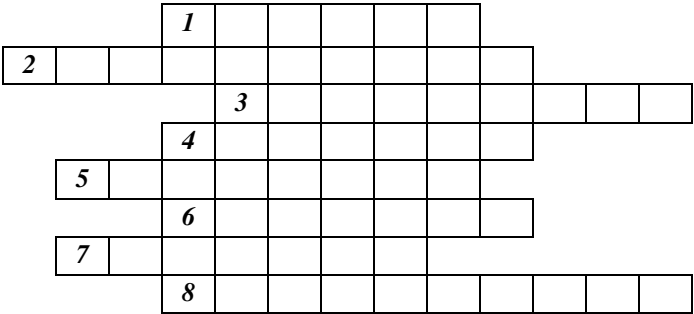
Завдання для самостійної роботи.

1. Підготувати повідомлення на тему: “Особливості схоластичного катехізичного методу навчання середньовіччя”.
2. Заповніть таблицю позитивних і негативних ознак освіти **XI-XIV** ст. в Європі.

Кросворд.

По вертикалі: 1.Перший науковий ступінь в середньовічних університетах.
По горизонталі:

1. Один із засновників нецерковних шкіл, визначний філософ середньовіччя.
2. Основна наука середньовіччя.
3. Метод, яким викладали знання в середньовічних школах та в навчальних посібниках того часу.
4. Викладач в міських школах.
5. Найскладніша з наук, що вивчалась в середньовічних університетах.
6. Бродячі школярі.
7. Перша ступінь навчання у “внутрішніх” церковних школах.
8. Філософ давнини, твори якого дозволялось вивчати в середньовічних школах.



Задачі.

№1. Одного теплого літнього дня в університетському саду N-ського університету сталася ця історія. Два професори факультету філософії, гуляючи доріжками парку, завели між собою дискусію: чи є в крота очі? Один професор стверджував, що очі кроту не потрібні в підземному світі, тому їх в нього немає. Другий же професор дуже переконливо доводив, що, як в будь-якої тварини, очі в крота повинні бути, бо таким його створив Господь. Суперечка продовжувалась вже досить довгий час. Обидва професори демонстрували неабиякі здібності ведення подібного діалогу. За їхньою розмовою спостерігав садівник. Не витримавши, він підійшов до вчених мужів і запропонував їм спіймати живого крота, щоб подивитися, чи є в нього насправді очі. На це поважні філософи відповіли: “Ми ведемо абстрактну суперечку про те, чи є в абстрактного крота, абстрактні очі. А для цього зовсім не потрібна жива істота”.

Яким методом користувалися професори, ведучи дискусію? Доведіть це. Наскільки широко був розповсюджений даний метод в середні віки? Чи використовується він зараз? Чому? Яке його практичне значення?

№2. Як вже зазначалося, в Середньовіччі дуже популярними були твори Арістотеля, на які посилалася церква, навчаючи студентів. Богослови обрали з цих творів все те, що не суперечило християнському вченню. І ці вибрані праці були оголошені абсолютною істиною. Будь-який факт, будь-яка думка, навіть якщо в ній містилися явні помилки, студенти

повинні були сприймати на віру, без найменших сумнівів. Доходило до смішного. Наприклад, складаючи опис мухи дві тисячі років тому, Арістотель помилився. Він написав, що в неї десять ніг. Як на гріх, саме цей його твір потрапив до списку, затвердженого церквою. Століття за століттям поважні філософи повторювали за книгою Арістотеля його помилку. І нікому навіть не спало на думку спіймати набридливу комаху та перелічити її ніжки. Більш того, якщо хто-небудь і помічав невідповідність, то переконано стверджував, що перед ним, звичайно, муха-виродок, а великий Арістотель все одно правий!

Чому в Середньовіччі міг статися подібний випадок? Які його наслідки ви можете передбачити на середньовічній лекції, якщо:

а) всі студенти байдуже записують слова викладача, щоб надалі ретельно зазубрювати інформацію;

б) серед студентів сидить учень П.Абеляра.

№3. Сталося це в X столітті за часів владарювання короля Генріха II. Король вирішив трішки пожартувати над єпископом падернборнським Мейнверком, наказавши потихеньку підчистити у нього в тексті заупокійної обідні перший склад (за рабів та рабинь твоїх). Як і очікував імператор, єпископ не помітив цього і, відправляючи обідню, урочисто співав: “За ослів та ослиць твоїх”.

Коли Мейнверк дізнався про все, він дуже розсердився, спіймав зухвалого капелана й жорстоко покарав його. Але потім, пожалівши бідолаху, він подарував йому нову рясу.

Що хотів довести, на ваш погляд, Генріх II, жартуючи таким чином з вказаної духовної особи? Чи міг би статися такий випадок, якби служба не велася латиною?

РОЗДІЛ IV

ШКОЛА Й ПЕДАГОГІКА ЕПОХИ ВІДРОДЖЕННЯ

План:

1. Наукові, соціальні та культурно-економічні умови виникнення європейського Відродження.
2. Педагоги-гуманісти періоду Відродження: В. да Фельтре, Ф. Рабле, Е. Роттердамський, М. Монтень.
3. Педагогічні погляди Т. Мора та Т. Кампанелли.
4. Виникнення шкіл нового типу: гімназій, колегіумів, державних та приватних шкіл для дівчат.

Література:

1. Большая Советская Энциклопедия .-М., 1971. – Т. 5
2. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія :Посібник для вузів – Рівне, 1996 – С.72-77.
3. Історія педагогіки / За ред. М.С.Гриценка. – К, 1973. – С.447.
4. Димова Н. Творець всего человеческого .(Педагогика Возрождения).//Учит. газ. – 1992 - 23 июня. – С.17.
5. Жураховский Г.Е. Очерки по античной истории педагогики,-М, 1993.
6. Константинов Н.А. и др. История педагогики. – М, 1982.
7. Лекції з історії світової та вітчизняної культури. /За ред.проф.А.В.Яртиня, доц С.М.Шенрика, доц. С.О.Черепанова. – К, 1992.
8. Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. -М.:Просвещение , 1971 – с.72-86.
9. Педагогическая энциклопедия . – В 4т. – М.: Сов. Энциклопед, 1965.
10. Равкин З.И. Вопросы изучения всемирного историко – педагогического процесса. // Сов.педагогика .-1986 – № 5.С53-59.
11. Советский энциклопедический словарь. – Сов.энциклоп., 1987.
12. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. – К, 1970.

1. НАУКОВІ, СОЦІАЛЬНІ ТА КУЛЬТУРНО-ЕКОНОМІЧНІ УМОВИ ВИНИКНЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ВІДРОДЖЕННЯ

В історії країн Західної та Центральної Європи велике місце займає епоха Відродження . Це перехід від середньовічної культури до культури нового часу. Епоха Відродження – це в Італії XIV – XVI ст., в інших державах – кінець XV – початок XVII ст. Характерними особливостями цієї епохи були: поява в середині феодального суспільства паростків капіталістичного способу виробництва, розвиток мануфактури і торгівлі, зростання міст і зародження нового класу – буржуазії.

Замість середньовічного аскетизму, в світогляді цієї епохи центральне місце займає відроджений античний ідеал діяльної, гармонічно розвиненої людини.

За характеристикою Ф.Енгельса, ця епоха “зламала духовну диктатуру церкви”, відновила “грецьку стародавність” і, разом з нею, викликала до життя “нечуваний розквіт мистецтва”.

Розвиваються такі науки, як математика, астрономія, механіка, географія, природознавство; виникає книгодрукування.

Ідейна течія, яка протиставила теології світську науку, висунула ідеал життєрадісності людини, сильної тілом і духом, одержала назву *гуманізму*. Гуманісти на перше місце ставили культ людини і боролися проти релігійного світогляду, який закріпачував особистість.

Гуманізм епохи Відродження відбився як у поглядах на виховання, так і на організації практичної роботи школи.

Гуманістична педагогіка характеризувалась повагою до дітей, протестом проти фізичних покарань, прагненням до вдосконалення здібностей дітей. У школах значну увагу приділяли естетичному вихованню, вивченню латинської і грецької мов, а також математики, астрономії, механіки, природознавства, географії, літератури, мистецтва.

Характерні риси гуманістичного світогляду епохи Відродження знайшли відображення в поглядах гуманістів на виховання, а також в педагогічній практиці кращих навчальних закладів.

2. ПЕДАГОГИ-ГУМАНІСТИ ПЕРІОДУ ВІДРОДЖЕННЯ: В. ДА ФЕЛЬТРЕ, Ф.РАБЛЕ, Е.РОТТЕРДАМСЬКИЙ, М. МОНТЕНЬ.

Вітторіно да Фельтре (1378-1446) – італійський педагог-гуманіст. Закінчив університет в Падуї. В 1424р. відкрив при дворі герцога Мантуанського школу, в якій навчались діти герцога і його наближених, а також діти бідних батьків, які утримувались за рахунок Вітторіно да Фельтре. Ця школа знаходилась на березі мальовничого озера. Кімнати в ній були світлими, просторими. На стінах висіли картини з зображенням дитячих ігор. Море квітів оточувало школу. Інтерес відзначався простотою та вишуканістю. Школа називалась “Будинком радості”. Самою назвою Вітторіно да Фельтре підкреслював відмінність своєї школи від середньовічної аскетичної школи. Велика увага надавалась фізичному вихованню: діти займались верховою їздою, плаванням, гімнастикою, фехтуванням.

Тілесні покарання допускались лише за антиморальні дії вихованців. Вивчалися давні мови, римська і грецька літератури, дітей знайомили з творчістю Гомера, Вергілія, Ціцерона, Демосфена та інших філософів. Діти вивчали математику, у викладанні якої мали місце наочні посібники і практичні роботи. При навчанні грамоти використовувались літери із кольорового паперу.

Школа Вітторіно да Фельтре користувалась популярністю, вона була зразком для створення нових гуманістичних шкіл в різних країнах Західної Європи, а самого Вітторіно да Фельтре називали “першим шкільним учителем нового типу”.

Одним з найвидатніших представників педагогічної думки епохи Відродження був великий французький письменник-гуманіст Франсуа Рабле (1494-1553). В своєму романі “Гаргантюа і Пантагрюель” він піддав критиці схоластичне навчання, показав його порожність і нікчемність. Виклав свою систему виховання, в якій показав навчання, засноване на вільному інтересі та активності дитини. Джерелом знань служать не тільки книги, а й вивчення природи шляхом безпосереднього спостереження, бесіди, які збуджують дитячу думку, а також широке знайомство з оточуючим життям. Ф.Рабле пропонує давати дітям універсальні знання (мови, математику, астрономію, природознавство, історію, право,) Із

захопленням педагог пише про фізичне виховання. Важливою складовою частиною різнобічного виховання він вважав мистецтво.

До педагогів-гуманістів належить також Еразм Роттердамський (1466-1536). Народився в Роттердамі, в молодості декілька років провів в монастирі. Освіту отримав в Девентері. Більшу частину життя провів в подорожах, був у Франції, Англії, Італії, Німеччині, Нідерландах, Швейцарії.

Його головні роботи : памфлети “ Християнський государ”, “Скарга миру”, “Похвала глупості”, “Грубі вчителі”, “Домашні бесіди”, та інш. У памфлеті “Похвала глупості” Еразм Роттердамський змалював жахливу картину тогочасного життя народу, піддавши гострій критиці стан освіти, навчання, виховання дітей і молоді у багатьох країнах Європи. Вимагав реформ, які б сприяли розвитку справжньої освіти і виховання. Е.Роттердамський піддавав нищівній критиці всі верстви феодального суспільства, гостро критикував священнослужителів, їх неучтвю і розбещеність.

У памфлеті “ Грубі вчителі” видатний гуманіст висміяв католицьке духовенство, яке монополізувало школу і виховання, учителів-катів, що вбивали в учнях усяке бажання вчитися, критикував зміст і схоластичні методи навчання в школах.

Основним завданням виховання Е. Роттердамський вважав вироблення у дітей з раннього віку моральності і благочестя. Вимагав , щоб навчання було легким і приємним для учнів, ґрунтувалося на інтересах та розвитку самостійності дітей. Він був прихильником м'якої дисципліни. Відстоював необхідність загальної освіти, головним чином, релігійної. Великі вимоги ставив до вчителів, їх підготовки, захищав права жінок на освіту.

М.Монтень народився в багатій освіченій купецькій сім'ї. Стверджував, що всі релігії, в тому числі і християнська, являють собою вигадку людей і спрямовані на те ,щоб тримати в покорі народ. Вони завжди приносили людям шкоду, провокуючи в них такі якості як фанатизм та нетерпимість.

М.Монтень виступає за справжню науку ,яка вивчає не книги, а речі, не займається пустими роздумами, а спирається на досвід і наприродне, розумне пояснення фактів. Вважав, що освіта повинна розвивати розум учнів, самостійність їх думок, критичне ставлення до будь-яких поглядів і авторитетів. Саме основне , на думку М.Монтеня, прищепити смак і любов до наук. Наставник має виховувати в дітях критичне ставлення до матеріалу , який вивчається, а також до самого себе.

Поряд з розвитком розуму найважливішим завданням, на думку М.Монтеня, є виховання високих моральних якостей дітей. Для того , щоб виконати це завдання, потрібне спілкування з оточуючим світом – зустрічі з різними людьми, подорожі в чужі країни.

Учень повинен вчитися “у всякого, кого б він не зустрів – пастуха, каменяря, перехожого; треба використати все і взяти від кожного по його можливостях” .Так писав М.Монтень у своєму знаменитому творі “Досліди”.

М.Монтень різко виступав проти християнської аскетичної етики, вимагав, щоб учням викладалась філософія, наповнена життєлюбством і оптимізмом.

Гуманіст М.Монтень заперечує жорстокий режим середньовічних шкіл. З цього приводу він писав, що це справжні тюрми для молоді.У школах, вважав педагог, необхідно вивчати не тільки латинську мову, а й грецьку, античну художню літературу та міфологію, а також предмети, які необхідні в практичному житті – математику, історію, природознавство.

В школах епохи Відродження піклувались про фізичний розвиток дітей (велике місце в навчальному процесі займали ігри). Заборонялись тілесні покарання, сувора дисципліна, намагались розвивати в дитині допитливість і інтерес до знань.

В школах ,якими керували педагоги-гуманісти, вплив церкви на зміст освіти був слабшим, проте релігія займала в них значне місце. В той же час слід відмітити, що педагогічні погляди гуманістів розповсюджувались лише на практику окремих шкіл, в яких навчались діти знатних і багатих батьків.

Саме для дітей заможних батьків гуманісти вимагали повного фізичного виховання, володіння латинською і грецькою мовами, що було необхідним для вивчення античних пам'яток літератури.

Слід відмітити ,що в цей же час розвивались так звані міські школи ,де навчались діти ремісників і купців, з'являються державні і приватні школи для дівчат. В більшості міських шкіл навчання велось рідною мовою. Поряд з початковими школами в XVI ст. існували підвищені латинські школи і середні школи (колеґіуми і гімназії),з 8-10-річним навчанням. Все це для дітей заможних батьків.

Епоха Відродження зробила великий крок вперед, але гуманізм цієї епохи був обмеженим, буржуазно-аристократичним , обслуговуючи ідеї обмеженого кола осіб – верхівки суспільства. Гуманісти не виступали проти експлуатації селян, не захищали їх права на освіту, тому що вважали простих людей робочою силою країни, а культура залишалась доступною тільки заможному населенню. Що стосується релігії, то вона і церква, як і раніше, продовжували впливати на школу і виховання дітей.

В школі повинен панувати дух доброзичливого ставлення до дітей, яким перебування тут повинно приносити радість. Необхідно так поставити викладання ,щоб дітям було цікаво. Слід використовувати ігри і розваги для виховання дітей. В справі виховання будь-яке насильство шкідливе, не досягаючи мети, воно принижує дитину і прищеплює їй рабську психологію. Завдання освіти – допомогти учневі виробити власні переконання.

М.Монтень вважає ,що досягти морального і інтелектуального розвитку учня можна лише тоді, коли відноситися до нього з повагою, давати йому самостійно проявити закладені в ньому задатки, нахили, здібності.

Щодо вчителя, вихователя, наставника, то М.Монтень вважає ,що він повинен бути людиною освіченою, гуманною, високоморальною, бути прикладом для вихованців і навіть помилково вважав ,що моральність для вчителя – важливіша за його знання.

3. ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ Т.МОРА І Т.КАМПАНЕЛЛИ.

Думка про виховання молодого покоління в процесі трудової діяльності була вперше висловлена англійським гуманістом Томасом Мором(1478-1535) .Він був англійським письменником утопічного соціалізму. У творі “Золота книга про найкращий люд і про новий острів “Утопія” намалював картину ідеального суспільного ладу, де була відсутня приватна власність, панувала суспільна організація виробництва і розподілу.

У змальованій Т.Мором державі вона піклується про освіту і виховання своїх громадян. Навчання є загальним для дітей обох статей, ведеться рідною мовою.

Поряд з елементарною освітою учням о.Утопія даються також знання з музики, діалектики, науки числа і виміру, а також астрономії. Молодь виховується в дусі гуманістичної моралі, фізичного розвитку, підготовки до трудової діяльності. Землеробство вивчається теоретично в школі і практично на полях.

Люди, які займаються наукою, звільнені від фізичної праці, а ті, які не виправдовують покладених надій, поверталися до землеробства і ремесел. Все доросле населення о.Утопії може на дозвіллі займатися наукою і мистецтвом в спеціально відведених для цього місцях.

Т.Мор проголошує принципи загального навчання, рівноправної освіти для обох статей, висловлює думку про організацію самоосвіти, підкреслює велику роль праці у вихованні дітей, вперше висловлює думку про знищення протилежності між фізичною та розумовою працею. Він вимагає навчання дітей рідною мовою, пропонує широке коло предметів, в центрі яких було природознавство.

Наступним представником утопічного соціалізму був італійський мислитель Томмазо Кампанелла (1568-1639). У творі “Республіка Сонця” чи “Місто Сонця” показав ідеальний суспільний лад, при якому люди живуть на засадах повної політичної і економічної рівності. Приватна власність і гроші відсутні: житло, одяг, їжа розподіляються державою, всі члени суспільства зобов’язані займатись сільськогосподарською і ремісничою працею не більше чотирьох годин на день. Найздібніші займаються наукою і мистецтвом. В країні всі працюють, в ній відсутні такі вади, як лінощі, хитрість, брехливість, злорадство та ін. Велика увага надається фізичному і військовому вихованню молоді обох статей.

Готуючись до трудової діяльності, діти спочатку відвідують різні майстерні, а потім долучаються до громадської праці.

Навчання розпочинається з двох років із застосуванням наочності. Стіни м.Сонця розписані картинами, на яких зображені різні галузі знань і ремесел. Це ніби грандіозний музей – центр виховної роботи. Гуляючи зі своїм наставниками вздовж стін, маленькі діти засвоюють алфавіт і вчать говорити, потім, граючись, оволодівають навчальними предметами.

На восьмому році життя діти приступають до активного і свідомого навчання. Навчання має бути таким, щоб зі шкіл не виходили “дармоїди та злодії”

Виховним керівником держави є вчений Сонце (метафізик), його помічники – Мон (могутність), Сін (мудрість), Мор (любов). Отже, державою правлять любов, мудрість і могутність і відповідно до цього виховуються громадяни держави.

В педагогічних ідеях Т.Мора та Т.Компанелли ми бачимо багато наївного, утопічного, фантастичного, проте вони мали вплив на розвиток педагогічної думки багатьох народів світу.

4. ВИНИКНЕННЯ ШКІЛ НОВОГО ТИПУ: ГІМНАЗІЙ, КОЛЕГІУМІВ, ДЕРЖАВНИХ ТА ПРИВАТНИХ ШКІЛ ДЛЯ ДІВЧАТ.

В епоху Відродження в країнах Західної Європи існували міські школи, відкривалися латинські школи підвищеного типу (колегіуми та гімназії), нові університети, державні і приватні школи для дівчат, в яких навчалися діти переважно заможних батьків. Педагоги-гуманісти критикували всю середньовічну схоластич-

ну систему освіти і протиставляли їй виховання людини розвиненої розумово і фізично, самостійно мислячої, з високими моральними якостями.

Запитання і завдання для студентів.

Завдання.

1. Вивчити рекомендовану літературу. Підготуватись до обговорення основних положень за планом заняття.

2. Логічно осмислити вивчену тему, визначити послідовність викладання, розкрити внутрішній зв'язок і головні етапи. Скласти опорний конспект у вигляді :

а) логічної схеми; б) таблиці; в) опорних сигналів.

3. Підготувати реферати на теми: “Культура і наука на ранніх етапах розвитку феодалізму”; “Школа і педагогіка епохи Відродження”; “Педагогічні ідеї в працях гуманістів”; “Педагогічні погляди ранніх соціалістів -утопістів (Ф.Рабле, Т.Мор, Т.Кампанелли, М.Монтеня)”; “Проблема трудового виховання в соціальних утопіях Т.Мора, Т.Кампанелли”; “Посилення міст і боротьба міщан за світську школу”; “Жіноча освіта в епоху Відродження”.

Запитання та завдання для перевірки знань студентів.

На рівні пізнання.

1. Перерахувати характерні особливості епохи Відродження.
2. Розвитку яких наук сприяла епоха Відродження.?
3. Які нові методи виховання і навчання пропонує В. да Фельтре в “Будинку радості”?
4. За які форми освіти виступає Е.Роттердамський?
5. Які взаємостосунки повинні панувати в школі, за М.Монтенем?
6. Які педагогічні завдання виховання пропонує М.Монтень, що є актуальними і сьогодні?
7. Як було організоване навчання і виховання на острові Утопія і в місті Сонця?
8. В чому полягає своєрідність часу періоду Відродження?
9. В чому проявляється вплив релігії на школу і педагогіку епохи Відродження?

На рівні розуміння.

1. Яка ідейна течія виникає в період епохи Відродження; її місце у формуванні особистості?
2. Чому В.да Фельтре називали “ першим шкільним учителем нового типу”?
3. Чому один з памфлетів Е.Роттердамського називається “Грубі вчителі”?
4. Яка наука ,на думку М.Монтеня, є справжньою, і чому?
5. Чому Т.Мора і Т.Кампанеллу ми називаємо утопістами?
6. Чому соціалісти-утопісти порушили проблему трудового виховання молоді?
7. В чому обмеженість епохи Відродження?

На рівні застосування.

1. В епоху Відродження педагогічна думка розвивалась по-різному, відбиваючи специфічні особливості розвитку кожної країни. Виділіть ці особливості в Італії, Франції, Англії, Німеччині. Визначте спільне і відмінне в педагогічній думці цього часу .
2. Прогресивні педагогічні ідеї гуманізму були використанні і розвинуті Я.А.Коменським, Д.Локком, Ж-Ж.Руссо.
3. Схоластичні ідеї в педагогіці отримали назву ціцероніанства і засуджувались передовими педагогами того часу. Виділіть ці ідеї, по можливості.
4. В своїй книзі “Місто Сонця” Т.Компанелла, описуючи видіння правителя мудрості , фактично показує систему навчання, яка діяла в м.Сонця. Які із принципів ,методів, засобів навчання застосовуються в сучасних системах навчання?

На рівні синтезу.

1. Зробить повідомлення про систему виховання і її особливості в м.Сонця.
2. Ф.Рабле розповідає про те ,як король навчав свого сина Гаргантюа. Виділіть методи ,які застосовували вчителі-схоласти і вчителі-гуманісти. Дайте порівняльну характеристику цим методам.

3. Прочитавши твір М.Монтеня “Досліди” , складіть поради для вчителя по організації роботи на уроці ,або збірник афоризмів на допомогу вчителю, або поради молодому учителю-вихователю, або перелік методів заохочення і покарання в роботі учителя.

На рівні оцінки.

1. Оцініть вклад педагогів – гуманістів В. да Фельтре, Ф.Рабле, Т.Мора, Т.Кампанелли, Е.Роттердамського в розвиток педагогічної думки.

2. Із курсу педагогіки ви знаєте про різні види навчання: догматичне, пояснювально-ілюстративне, проблемне, програмоване. Елементи яких видів ви зустрічаєте в романі Ф.Рабле “Гаргантюа і Пантагрюель”. Оцініть ефективність цих видів навчання.

3. Познайомтесь з книгою Т.Мора “Утопія”, викладіть педагогічні ідеї, запропоновані авторами і оцініть їх оригінальність.

Ділова гра. “Науково-практична конференція.”

Тема: Педагоги-гуманісти епохи Відродження.

Мета гри: Поглибити знання студентів з даної теми, детальніше розглянути проблеми, актуальні і для сучасної школи.

Опис гри . Ділова гра – вид навчальної діяльності, в ході якої в ігровій формі вирішують певні навчальні завдання. Це колективна гра, в ній беруть участь всі студенти групи. Дана гра проходить у формі конференції. Конференція (від лат.-збираю в одне місце) – збори, нарада представників будь-яких організацій, груп, держав, а також окремих осіб, вчених для обговорення конкретних (часто теоретичних) питань . Найбільш підготовлений студент призначається ведучим конференції. Ведучий проводить підготовчу роботу з учасниками, дає їм короткий інструктаж, визначає теми виступів, регламент

.Тактика гри – відчувати себе в ролі учасника конференції, який, використовуючи додаткову літературу, повідомляє якісь нові факти з даної проблеми , відповідає на запитання учасників конференції.

Теми виступів.

1 . “Будинок радості.” Вітторіно да Фельтре і виховання дітей в “Школі радості” В.О.Сухомилинського.

2.Сучасність педагогічних думок Е.Роттердамського і М.Монтеня.

3.Т.Мор і Т.Кампанелла про трудове виховання молоді.

4. Взаємозв'язок європейського і українського Відродження.

Інструкція викладачу – керівнику.

1. Чітко визначити мету. Вирішення якої педагогічної проблеми здійснюється за допомогою гри?

2. Підготувати себе до цієї ролі теоретично, вивчивши відповідну літературу.

3. Виступаючи , демонструвати знання теорії , уміння аналізувати і синтезувати ,чіткість і доказовість висловлювання.

Блок контролю та самоконтролю. Тестові завдання.

1. Італійський педагог-гуманіст:

а) Т. Мор; б) В.да Фельтре; в) М.Монтеск'є

2. В.да Фельтре організував школу нового типу:

а) Школу радості; б) Школу для маленьких дітей; в) Будинок радості.

3. Якому вихованню надав В.да Фельтре великого значення:

а) фізичному; б) естетичному; в) розумовому; г) трудовому;

4. Яка особливість “Будинку радості”:

а) вчилися разом дівчатка і хлопчики; б) вчилися разом багаті і бідні; в) особлива увага приділялася розумовому вихованню;

5. Автором памфлету “Похвала глупості” був:

а) Е.Роттердамський; б)В.да Фельтре; в) Р.Оуен;

6.Кого найбільше критикував Е.Роттердамський:

а) феодалів; б) експлуататорів; в) священнослужителів.

7.Який з вказаних творів є твором М.Монтеня:

а) “Скарга світу”; б) “Досліди”; в) “Республіка Сонця”

8. Соціалістами – утопістами ми вважаємо:

а) В.да Фельтре; б) Е.Роттердамського; в) Т.Мора; г) М.Монтеня ; д)Т.Кампанеллу.

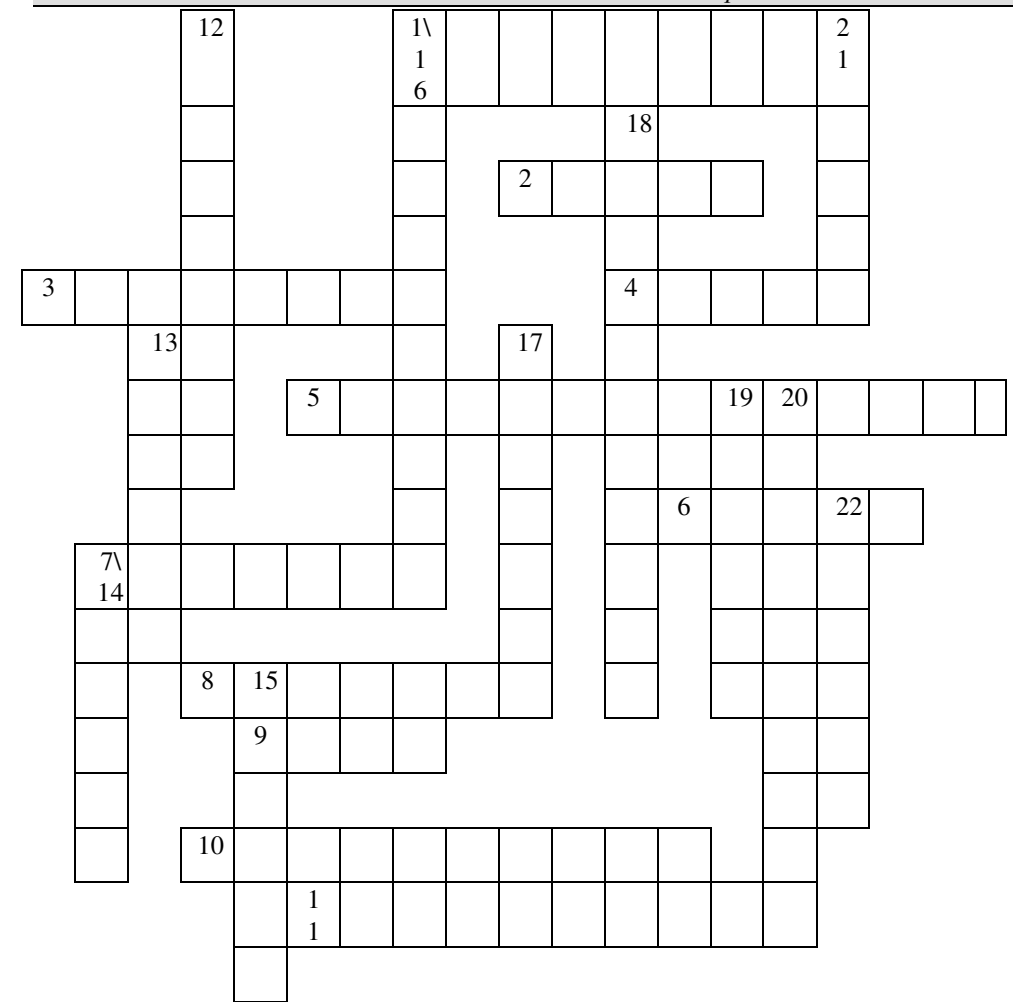
Кросворд.

По горизонталі:

1. Місто ,в якому працював Р.Оуен керівником текстильної фабрики.
2. В “ Будинку Радості” були художні картини і...
3. У своїх творах Ф.Рабле відстоював...
4. Французький письменник -гуманіст, яватор роману “ Гаргантюа і Пантагрюель”.
5. Найбільш популярний філософ ,педагог XVI ст., який виступав проти релігійної схоластики і псевдовченості.
6. Навчально-виховний заклад, який здійснював під керівництвом педагогів навчання і виховання молоді.
7. Країна , до якої Р.Оуен емігрував у 1824 р.
8. Англійський соціаліст-утопіст, який розробив гуманістичний план покращення умов життя робітників в межах капіталістичного ладу.
9. Е.Роттердамський вважав, що навчання має бути легким і ..
10. Вид спорту , яким займались діти в “Будинку радості”.
11. ... – не лише сучасна наука , а й мудрість народу , надбання багатьох поколінь.

По вертикалі:

12. Ф.Рабле висміяв середньовічну систему...
13. В початковій школі Р.Оуена учні вивчали...
14. Країна, в якій народився Р.Оуен.
15. Хто підтримував Р.Оуена в Англії?
16. Назва предмета , який входив до універсальної програми шкільних знань Ф.Рабле.
17. Італійський педагог XVI ст., автор “ Будинку радості”.
18. Епоха , яка характеризується поширенням світської філософії і культури, відновленням загальнолюдських цінностей.
19. Помічник Р.Оуена.
20. Тип релігійної філософії, який характеризується поєднанням теолого-догматичних передумов з раціоналістичною методикою та зацікавленістю до формально-логічних проблем.
21. Французький філософ-гуманіст, який розглядає людину, як найбільшу цінність, створює реалістичний автопортрет.
22. Пасивний продукт середовища, а не активний творець історії. Хто це (на думку Ф.Оуена)?



РОЗДІЛ V

ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА Я.А.КОМЕНСЬКОГО

План:

1. Життя та діяльність Я.А.Коменського.
2. Сенсуалістичний характер світогляду вченого.
3. Мета і завдання виховання особистості дитини.
4. Вікова періодизація та система шкіл Я.А.Коменського.
5. Розробка принципів навчання та класно-урочної системи.
6. Підручники Я.А.Коменського.
7. Я.А.Коменський про моральне виховання та роль вчителя у вихованні.

Література:

1. Я.А.Коменский. Избранные педагогические сочинения в 2т. – М.,1982.
2. Лордкіпанідзе Д.О. Ян Амос Коменський – М.:Педагогіка. – М.,1976.
3. Мітюров В.Н. Педагогічні ідеї Я.А.Коменського на Україні. – К, 1971.
4. Піскунов А.І. Хрестоматія з історії зарубіжної педагогіки. – М.,1981.
5. Історія педагогіки / За ред. М.С.Гриценка. – К.,1973.
6. Закон України “Про освіту”. // “Голос України”. – 1996. – 25 квітня.
7. Концепція національного виховання. // “Освіта”. – 1996. – 7 червня.

1. ЖИТТЯ ТА ДІЯЛЬНІСТЬ Я.А.КОМЕНСЬКОГО

Життя та діяльність великого чеського педагога, видатного суспільного діяча, філософа, лінгвіста, історика, основоположника педагогіки нового часу Яна Амоса Коменського тісно пов'язана з мужньою боротьбою чеського народу за національну незалежність. Він був серед тих, хто очолював общину “Чеських братів”. “Чеські брати” вели тяжке трудове життя, закріплювали в своєму середовищі принцип взаємодопомоги, особливо вони піклувались про дітей, сім'ю і школу. Як один з ідейних керівників об'єднання, Я.А.Коменський на протязі всього свого життя терпів переслідування і гоніння. Тільки його несхитна воля, яскравий талант і палка любов до своєї батьківщини допомогли йому перебороти життєві перепони і стати великою людиною свого часу.

Я.А.Коменський народився в березні 1592 року. З 1597 року в Чехії день народження його був оголошений Днем народження великого вчителя і святкується в невеличкому місті Нівніце /Південна Моравія/ спеціальними педагогічними заходами.

Батько великого педагога Мартин і його предки були активними членами секти “чеські брати”, що мало принципове значення в біографії вченого. В ті часи батько його був високоосвіченою людиною. Він чудово знав Біблію, і, як член общини “чеських братів”, проводив велику освітню роботу серед народу. Можна впевнено вважати, що батько прищепив сину любов до знань і здійснив повноцінне домашнє виховання і освіту сина. Гарнє домашнє виховання удосконалилось при навчанні допитливого хлопчика в общинній початковій школі.

З 1604 року Ян Амос Коменський разом з сестрою залишаються сиротами і їм призначають опікунів. Пізніше хлопчика взяла до себе тітка з боку батька – Зузана, – і він переїжджає в м. Стражницю. Тут з'явилась можливість відвідувати школу "братів", яка розвиває в ньому любов до рідної мови і посилює винесену з сім'ї релігійність в дусі братства. В кінці 1605 року м. Стражницю захопили угорські війська, які майже повністю зруйнували і спалили місто. Ян Амос Коменський змушений був повернутися до опікунів, де він прожив до 1608 року.

В 1608 році Я.А.Коменський вступає до латинської школи в м. Пшерові, яку закінчує з відзнакою. Будучи досить дорослим /16 років/, він вже в школі розуміє непридатність існуючої системи навчання і виховання. І тоді у нього з'явилась думка про необхідність її покращення. Пізніше ця ідея стала основою його життя і діяльності, її втіленню він присвятив весь свій талант, невичерпну енергію і своє велике серце.

Своїми видатними здібностями молодий Коменський привернув увагу керівництва общини, і його посилають на навчання за рахунок общини для отримання вищої освіти до Німеччини. 30 березня 1611 року молодого Коменського зарахували до Гернборського університету на богословський факультет. Тут сформувалися його політичні і філософські погляди, він знайомиться з педагогічними ідеями різних часів і народів, займається науково-дослідницькою роботою у різних галузях знань.

В лютому 1613 року Я.А.Коменський закінчує Гернборський університет. Він їде до Амстердаму, потім – до Гейдельбергу, де вступає до знаменитого Гейдельберзького університету.

Після повернення на батьківщину розпочався новий період в його житті — період служіння народу, відзначений великою творчою активністю.

В 1614 році молодого Коменського призначають керівником Пшеровської братської школи, де він в першу чергу намагається полегшити процес навчання. Він написав одну з перших своїх педагогічних праць "Правила більш легкої граматики".

В 1616 році Я.А.Коменський стає помічником пшеровського єпископа. В цей період він пише працю "Листи до неба", де розвиває свої демократичні погляди на існуючий стан речей в сучасному йому суспільстві. З боєм і непримиренністю він пише, що одні володіють великими багатствами, а інші страждають від голоду й убогості. Але молодий Коменський шукає вихід із створеної суспільної нерівності "на небесах", і в цей же час він з усією гостротою викриває джерела соціальної несправедливості, обумовлені майновою нерівністю людей.

В 1618 році община "чеських братів" призначає Я.А.Коменського пастирем-проповідником в м.Фульнеці /Північна Моравія/ і одночасно ректором братської школи.

За адміністративно-педагогічної діяльності Я.А.Коменського в школі розширився контингент учнів, покращилось загальне положення школи, в її роботі утвердилися ті передові, гуманістичні педагогічні принципи, яких дотримувалась община "чеських братів".

Визначне місце в навчанні займали безпосередні спостереження за предметами і явищами оточуючого; середньовіковий догматизм і формально-механічне заучування були вигнані з процесу навчання. Велике місце в школі зайняли прогулянки і екскурсії — тепер дитина знаходилась ближче до природи і реального життя.

За час життя і діяльності в Пшерові і Фульнеці Я.А.Коменський отримав досвід роботи з дітьми в школі, що в значній мірі обумовило багатство і різноманітність його педагогічного вчення. Цей період діяльності великого педагога можна вважати одним з найвизначніших в становленні його педагогічного кредо, яке стало в подальшому основою його педагогічного вчення.

На початку 1621 року війська католицької ліги ввірвались в Фульнек, пограбували і спалили його. В умовах жорстоких переслідувань і посилення діяльності інквізиції Я.А.Коменський переховується в маленькому містечку Брандисі під ім'ям графа Жертонинського. В підпіллі Я.А.Коменський багато читає, думає, пише.

За рішенням з'їзду проповідників общини “чеських братів” Я.А.Коменського посилають до Польщі з метою з'ясувати, чи можна знайти там притулок чеським біженцям. 31 липня 1627 року окупантами був виданий указ, за яким офіційною релігією в Чехії оголошувався католицизм. Протестантам в шестимісячний термін пропонувалось прийняти католицизм або залишити територію Чехії. Тому 28 січня 1628 року Я.А.Коменський відправляється до м.Лешно.

З 8 лютого 1628 року Я.А.Коменський почав свою діяльність в м.Лешно /Польща/. Спочатку він вів педагогічну роботу в гімназії “братів”: викладав у старших класах суспільнознавчі предмети та фізику, а потім став ректором цієї гімназії /1635 р./. Педагогічну діяльністю Я. А. Коменський поєднує з громадською та релігійною – в общині “чеських братів”. В 1642 році йому доручають посаду секретаря ради старійшин. У ці роки він активно працює над головною справою свого життя – “Великою дидактикою”, роботу над якою завершує в 1632 році.

В період діяльності в м.Лешно Я.А.Коменський працює і над відомою книгою “Материнська школа”. Паралельно з “Великою дидактикою” він пише підручник з латинської мови під назвою “Відкриті двері до всіх наук”. Ця книга була перекладена майже на всі європейські й на деякі східні мови і на протязі XVII-XVIII століть була основним підручником з латинської мови, в тому числі і в Росії. Сам же автор вважав цей підручник важким для дітей., в 1633 році він публікує доповнення “Відкриті двері до мов і всіх наук” як підручник для початківців.

Період XVI-XVII століть характеризується прагненням до енциклопедичної освіти, що отримало своє вираження в так званій пансофії-всезнанні. Я.А.Коменський захопився цими ідеями і сам вирішив створити пансофічну енциклопедію, де відобразив всю мудрість, накопичену людством в усіх галузях знань в єдності з християнською вірою.

В 1641 році Я.А.Коменського запросили до Лондона; у цей час в Англії йшла громадянська війна, тому її парламенту і правлінню було не до освіти і культури. Але великий дидакт не залишає і в цих умовах науково-педагогічної роботи. Він створює працю пансофічного характеру, яку називає “Шлях світла”.

В серпні 1642 року видатний педагог-новатор їде до Швеції. Канцлер Швеції переконує Я.А.Коменського зайнятись питаннями викладання латинської мови і розробити раціональну методику її викладання. В 1646 році до вищого журі Стокгольмського університету надійшли ще не закінчені дидактико-методичні праці, в числі яких “Новітній метод викладання мов”, де описувалась методика викладання латинської мови, в основу якої покладено індуктивний метод викладання: Спочатку — приклад, потім — правило; предмет і паралельно — слово; вільне і осмислене засвоєння, а не механічне зазубрювання.

Навесні 1648 року синод запросив Я.А.Коменського зайняти посаду єпископа общини “чеських братів”. В Угорщині Я.А.Коменський відкриває в м.Шарош-Паток три класи гімназії за новою системою навчання. В цих класах навчання ведеться з урахуванням дидактичних принципів педагога та за його підручника. Тут він закінчує книгу “Видимий світ у малюнках”, яка була опублікована в 1658 році. Книга швидко розповсюдилась не тільки по всій Європі, але й за її межами, тому що це був неперевершений підручник для вивчення мертвої латинської мови. Вивчення мови тут було пов'язане з речами, тобто вперше в навчальній практиці був реалізований принцип наочності. Новий підручник був перекладений на всі мови Європи і на деякі мови країн Азії. Високу оцінку оригінальний підручник отримав від великого педагога-класика К.Д.Ушинського, який назвав його “зразком переробки педагогічної науки”.

В 1668 році Я.А.Коменський написав твір під назвою “Єдине необхідне”, який став його лебединою піснею, де педагог-мислитель підводить підсумки свого життя і діяльності, хоча останнім твором його стало “Продовження братського завіту”, який, по суті, є автобіографією великого чеського педагога-мислителя /1669 р./.

15 листопада 1670 року Я.А.Коменський помер. Він був похований в м.Неардені, поблизу Амстердама, на території французької церкви.

В 1992 році весь прогресивний світ відзначив 400-річчя від дня народження великого педагога.

2. СЕНСУАЛІСТИЧНИЙ ХАРАКТЕР СВІТОГЛЯДУ ВЧЕНОГО

Світогляд Я.А.Коменського був суперечливим. За релігійними поглядами він – протестант. В питаннях теорії пізнання, що спостерігається у його праці “Велика дидактика”, та ряді інших робіт, простежуються значні матеріалістичні тенденції.

У гносеологічному відношенні Я.А.Коменський – сенсуаліст. Він стверджує, що світ пізнається: “Початок пізнань необхідно завжди випливає з відчуттів /адже немає нічого в умі, чого раніш не було б у відчуттях” / Я.А.Коменський. Вибрані педагогічні твори, т.1, с.159/

Як же здійснюється, за Я.А.Коменським, процес пізнання? Подібно до Арістотеля і Ф.Бекона, Я.А.Коменський заперечує можливість думки, знання, ідеї. Він стверджує, що розум є тільки “tabula rasa”, або “чиста дошка”, де ще нічого не написано /Арістотель/, але на якій з часом може бути написано все. На думку Я.А.Коменського, людина є вища і складна істота, вінець творіння, носій духу. Її душа здатна відбивати дійсність “людської душі”. Їй властива потенціальна здібність до пізнання навколишнього середовища, дійсності. У своїй основній праці “Велика дидактика” він пише: “Сутність душі складена із трьох здібностей: розуму, волі і пам'яті. Не можна відривати одну від одної ці три здібності, оскільки вони складають єдину душу” /гл.Х,7/. Вчений стверджує, що душа пов'язана з мозком і органами чуття. “Наш мозок /ця майстерня думок/ порівнюється з воском, на якому відбивається печатка або з якого ліпляться фігурки. Як віск набуває будь-яку форму і з нього можна ліпити і знову переробити, так і мозок, відображаючи образи всіх речей, все приймає, з чого тільки складається світ /Велика дидактика, V, 10/.

Процес пізнання, як говорив Я.А.Коменський, відбувається так: “Початок пізнання необхідний, завжди витікає із відчуттів /адже немає нічого в розумі, чого

раніше не було б у відчуттях”/ гл. XX,7/. Це — перший ступінь пізнання, коли “при допомозі відчуттів у мозку кожної людини відбиваються зображення предметів”./ Жива друкарня, 127 / Другий ступінь складає розумова переробка результатів, коли розум, спираючись на зв'язки, що існують між предметами, шляхом аналізу і синтезу їх подібних рис і відмінностей здійснює узагальнення і абстрагування.

Знання, думка, погляд, що отримані на другому ступені, стають істинними і корисними тоді, коли вони знаходять своє застосування в практиці і переростають у мудрість. Звідси випливає вимога Я.А.Коменського, що школи “повинні вчити: 1) теорії; 2) практиці і 3) використанню всіх добрих і корисних речей” /Вихід із схоластичного лабіринту, 11/.

Дидактичні праці Я.А.Коменського, і, в першу чергу, “Велика дидактика”, побудовані на основі сенсуалістичної гносеології. Значне місце в них відводиться індуктивному методу. До цього методу він звертається також у підручниках “Видимий світ у малюнках”, “Відкриті двері до мов” і деяких інших.

Сенсуалістичний характер світогляду Я.А.Коменського лежить в основі його вчення про наочність: “Якщо ми бажаємо прищепити учням істинне і міцне знання речей взагалі, потрібно навчити всьому через особисте спостереження і почуттєвий доказ” /Велика дидактика, XX,8/. Те, що потрібно знати про речі, повинно бути викладене безпосередньо самими речами, тобто повинно, наскільки можливо, виявляти для слуху, зору, дотику, нюху самі речі чи зображення, що їх замінюють” /Пансофічна школа, ч.1, 73/.

Я.А.Коменський стверджує: “Оскільки відчуття є найнадійнішим провідником пам'яті, то вказано чуттєве, наочне сприйняття всього призводить до того, що якщо хто-небудь цим шляхом що-небудь засвоїв, то він буде знати це твердо. Якщо ж хоча б один раз бачив верблюда, хоча б раз чув спів солов'я, хоч раз скуштував цукру, то, звичайно, все це міцно закарбувалося в пам'яті і не може бути забуте” /Велика дидактика, XX,9/. Я.А.Коменський категорично вимагає: “Тоді нехай буде для учнів золотим правилом: все, що тільки можна уявити для сприйняття відчуттями, а саме: бачене — для сприйняття зором, почуте — слухом, запахи — нюхом, належне смаку — смаком... Якщо які-небудь предмети зразу можна сприйняти кількома відчуттями, нехай вони зразу охоплюються кількома відчуттями” /Там же, XX,6/.

“Пансофія” Я.А.Коменського визначила вимоги всебічної і систематичної освіти і пізнання. Його ідея “всіх учити всьому” впливати із міркувань про те, що всі люди здібні до пізнання й освіти, простий народ повинен отримати доступ до знань.

3. МЕТА І ЗАВДАННЯ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ

У відповідності з потребами часу виховання розглядалось як найважливіший засіб підготовки людини до діяльного, практичного життя, до пізнання реального світу. Я.А.Коменський виходив із положення, що цілі і задачі виховання повинні витікати із пізнання людини. “Наступне століття буде саме таким, — пише Я.А.Коменський, — якими будуть виховані для нього громадяни. В достатку мудреців — щастя світу” /Про вигнання із шкіл млявості, 65 /.

Великий дидакт бачив у дитині майбутнього діяча, мудреця і з великою повагою та турботою ставився до його особистості. Про конкретні цілі виховання Я.А.Коменський говорить майже в кожній педагогічній праці. Найбільше ці пог-

ляди сконцентровані в таких положеннях вченого: “Мета шкіл повинна полягати в тому, щоб людина відповідала своєму призначенню. Вона повинна бути здатною зробитися такою, щоб керувати тими речами, володіння якими їй обіцяно; вона створена, щоб розумно керувати собою і діями, керуючись розумною і незалежною волею, жити розумно, спокійно і порядно” /Вихід із схоластичного лабіринту, 10/. У відповідності з цим Я.А.Коменський вважає, що найголовніша мета школи — стати “майстернею для вироблення із людей справжніх людей, із християн — справжніх християн... Знати, діяти і говорити — ось в чому суть мудрості, необхідна насолода всього людського життя” /Закон добре організованої школи, II, 1, 2/.

В одній із важливих праць “Про вигнання із шкіл млявості” Я.А.Коменський пише: “Що означає бути щедрим? Це означає знати різницю речей, віддавати перевагу доброму, а не злому, кращому, а не менш хорошому, завжди вміти знайти найкращі засоби для досягнення поставлених цілей” /Про вигнання із шкіл млявості, 51/.

У відповідності з основною метою виховання Я.А.Коменський виділяє суттєві елементи виховання. Зробити людину:

- 1) знаючою всі речі;
- 2) володарем речей і самої себе;
- 3) такою, щоб вона себе і все підводила до Бога, джерела всіх речей;
- 4) мати здорове тіло.

На думку вченого, цьому відповідає : наукове виховання; доброчесність чи моральність ; релігійність чи доброчесність ;фізичне виховання.

Визначення наукової освіти він окреслив так: “Пізнання всіх речей, мистецтв, мов” /Велика дидактика, IV, 6/.

Великий дидакт критикує схоластичну освіту, яка існувала в той час, за її відрив від дійсності, від життя, і вимагає дати дітям освіту, пов'язану з життєвими інтересами народу, тобто “Всіх учити всьому”. В першу чергу дитина має оволодіти тими знаннями, які згодяться їй в житті, піднімуть морально і зроблять її дійсно людиною. Це відображено в підручниках Я.А. Коменського — “Видимий світ у малюнках”, “Відкриті двері до мов”.

Теорія Я.А.Коменського органічно пов'язує розумове виховання з моральним . Проте він не ототожнює ці поняття, тому що нерідко освіченість переплітається з аморальністю. Вчення Я.А. Коменського підкреслює, що моральність і добро досягаються шляхом цілеспрямованого виховання. Найціннішими моральними якостями великий педагог вважає правдивість, чесність, доброту, працелюбність, повагу до людської особистості, любов до батьківщини і готовність пожертвувати собою заради її інтересів, гуманізм і повагу до гідності інших народів.

У педагогічних працях Я.А.Коменського надається велика увага питанням естетичного виховання. Вчений відмічає, що віршики і пісеньки розвивають у дітей пам'ять. ”А, дякуючи ритмам і мелодії, вона сприймає більше, легше і приємніше”/Материнська школа, УІ, 12/. Він вважав неможливим гармонійний розвиток дітей без викладання співів і музики, пропонував тренувати дітей з цих предметів з материнської школи.

Однією з головних цілей всієї системи виховання Я.А.Коменський визнав підготовку підростаючого покоління до праці. У всіх своїх педагогічних роботах він підкреслював роль і призначення праці, її важливе місце у формуванні особис-

тості. І в першу чергу, на його думку, займатися вихованням працелюбності повинна школа: “Вся школа є робочою майстернею”/Про вигнання із шкіл млявості, 57/.

В педагогічній спадщині Я.А.Коменського знаходимо висловлювання про те, що фізичний розвиток і вдосконалення дітей є одним з найважливіших завдань виховання. У “Великій дидактиці” Я.А.Коменський присвячує системі фізичного виховання цілий розділ — “Основи продовження життя”, де детально розглядає питання тривалості життя і приходить до висновку, що існує два засоби проти скорочення життя: приймати можливі міри, щоб:

- 1) запобігати хворобам і смерті тіла ;
- 2) пристосовувати розум до розумного керування всім”/XV, 7/.

У всіх працях великого педагога червоною ниткою проходить твердження, що здоровий дух може бути лише в здоровому тілі, а здоров'я тіла і фізичний розвиток необхідні для розумової досконалості. Тобто, на думку вченого, виховання розумове і фізичне повинні бути взаємообумовленими.

Таким чином, із аналізу положень Я.А.Коменського можна зробити висновок, що систему виховання він розумів як гармонійну єдність розумового, морального, естетичного, фізичного, трудового і релігійного виховання — всю сукупність дій з підготовки підростаючого покоління до повноцінного життя.

4. ВІКОВА ПЕРІОДИЗАЦІЯ ТА СИСТЕМА ШКІЛ Я.А.КОМЕНСЬКОГО

Виходячи із єдиної шкільної системи, Я.А.Коменський розробив періодизацію і систему шкільної освіти. Все життя дитини він розбив на чотири вікових періоди по 6 років в кожному. І для кожного періоду пропонується своя школа:

- 1) Дитинство — від народження до 6-ти років — материнська школа.
- 2) Отроцтво — від 6-ти до 12-ти років — школа рідної мови.
- 3) Юність — від 12-ти до 18-ти років — латинська школа чи гімназія.
- 4) Змужнілість — від 18-ти до 24-х років — академія чи університет.

В системі Я.А.Коменського першим ступенем навчання є материнська школа — це сім'я, де протікає життя дитини від народження до 6-ти років. Вихованню дітей цього віку він присвятив роботу під назвою “Материнська школа”. Головним призначенням цієї школи він вважав захист дитини від шкідливих впливів, а також створення твердої основи для всієї системи наступного навчання і виховання. Тут визначався зміст, організація, методи виховання дітей в сім'ї і обов'язки батьків. Головний обов'язок батьків полягає в тому, щоб турбуватися про здоров'я дітей, починаючи з процесу зачаття, для чого жінка повинна саме в цей період піклуватися про своє здоров'я, щоб не зашкодити майбутній дитині. Після народження дитини кожна мати, на думку вченого, зобов'язана годувати її своїм молоком, а не доручати це чужим жінкам. У цьому віці Я.А.Коменський рекомендує не давати дитині ліків, якщо це не викликане крайньою необхідністю, а також остерігатися давати гарячі, гострі страви, міцні напої. Великого значення в материнській школі він надавав грі. Гру педагог вважав необхідним видом діяльності, дуже важливим, як для загального розвитку, так і для зміцнення фізичних сил дитини.

Я.А.Коменський пропонував у цьому віці здійснювати необхідний розумовий розвиток дитини. В той час панувала точка зору, що дитина від народження наділена такою ж душею, інтелектуальними якостями та іншими здібностями, що

й доросла людина. При цьому не брались до уваги вікові особливості духовного розвитку дитини. Я.А.Коменський висуває в своїх роботах принцип природовідповідності, згідно з яким в навчальному процесі необхідно враховувати вікові особливості дитини. При цьому вчений вважає, що процес виховання повинен по можливості починатися рано: як тільки у дитини з'являється самостійна мова, необхідно давати їй доступні для цього періоду знання із багатьох галузей, які в майбутньому повинна повідомити дитині школа. На думку Я.А.Коменського, “Материнську школу” можна назвати програмою, за якою повинно здійснюватися навчання і виховання дітей в домашніх умовах.

Другим ступенем в системі освіти і виховання Я.А.Коменського є школа рідної мови, котра, на його думку, повинна бути в кожній общині, кожному населеному пункті. Навчання на цьому етапі повинно проводитись рідною мовою, причому учитися повинні всі діти обох статей, незалежно від станів, віросповідань і національності. Якщо раніше в початковій школі учились 2-3 роки, до того ж навчання обмежувалось заучуванням молитв, вміннями з елементарного читання, письма і рахунку, то в школах Я.А.Коменського передбачалось навчання терміном 6 років і кожний клас повинен був мати свій підручник. Такі підручники були складені Я.А.Коменським. В цій школі передбачалось вивчення відомостей з геометрії, природознавства, географії, історії, а, крім того, викладались співи, малювання, ручна праця. Значне місце в цих школах було відведене викладанню основ християнського вчення, тобто релігії. Для своїх шкіл Я.А.Коменський не тільки дає перелік навчальних предметів, але і визначає об'єм знань, умінь для кожного класу як необхідної бази для подальшого систематичного навчання. Вчення Я.А.Коменського про цілі, задачі, зміст освіти, про місце школи рідної мови як пропедевтичного ступеня стало своєрідною революцією в системі загальної освіти того часу.

Третім ступенем навчання, запропонованим Я.А.Коменським, була латинська школа, чи гімназія. На його думку, це повинна бути всезагальна школа, де навчалися б юнаки незалежно від їх майнового і станового положення. Такі гімназії повинні бути відкритими в кожному місті і складатися з 6 чи 7 класів. Тут, крім “семи вільних мистецтв” (граматика, діалектика, риторика, арифметика, геометрія, музика і астрономія), пропонувалось вивчати фізику, географію, історію і мораль. На думку автора, завдання гімназії “разом з 4-ма мовами (рідна, латинська, грецька, давньоєврейська) вичерпати всю енциклопедію наук”/Велика дидактика, ХХХ,1/.

Кожному з 6-ти класів гімназії давалась своя назва, і кожен клас включав історію як предмет і підпорядковував її викладання вивченню основної науки. Так, наприклад,

1-й клас — граматичний.

2-й клас — фізичний, де передбачалось вивчати історію природознавства.

3-й клас — математичний, де повинна була вивчатись історія мистецтв разом з історією різних винаходів.

4-й клас — етичний. В ньому повинні були вивчатись історія моралі і найкращі приклади добра.

5-й клас — діалектичний, передбачав для вивчення звичаї різних народів.

6-й клас — риторичний, предметом вивчення якого повинна бути загальна історія, тобто історія всієї землі і головних народів.

Встановлюючи таку послідовність вивчення основ наук, Я.А.Коменський виходив із своїх філософських поглядів, а також із теорії сенсуалізму і був на той час педагогом-новатором.

Останнім, вищим ступенем навчання в системі Я.А.Коменського є академія і подорож (18-24 р.). Це вік змужнілості чи зрілості. В часи Я.А.Коменського академія мала 3 традиційних факультети: богословський, юридичний і медичний. Великого значення надавалось забезпеченню вищої школи того часу висококваліфікованими вченими, необхідною літературою, приділялась велика увага комплектуванню добре підготовленими студентами. В систему занять, поряд з лекціями, входила обов'язково система самостійної роботи студентів, а також подорожі, які сприяють розширенню знань. До того ж подорожі вважались обов'язковою частиною вищої освіти.

Таку систему освіти і виховання пропонував Я.А.Коменський, систему, яка ґрунтувалась на передових педагогічних ідеях і була призначена для виховання людини нової, буржуазної формації.

5. РОЗРОБКА ПРИНЦИПІВ НАВЧАННЯ ТА КЛАСНО-УРОЧНОЇ СИСТЕМИ

Відомо, що у “Великій дидактиці” Я.А.Коменський не тільки розробив чітку систему навчання і виховання, але й розкрив суть основних її принципів, таких, як:

- *наочності;*
- *свідомості і активності;*
- *послідовності і систематичності знань;*
- *міцного оволодіння знаннями і навичками.*

Принцип наочності. Наочність у навчанні реалізовувалась і до Я.А.Коменського у школах Єгипту, Давньої Греції, Римської Імперії і в ряді інших шкіл давнини. В середні віки, коли в школах панувала схоластична система навчання і догматизм, ідея наочного навчання зникла. Але вона була необхідною, тому педагоги-гуманісти відродили її. Проте наочності в системі навчання дотримувались спонтанно, без необхідного науково-теоретичного обґрунтування. Я.А.Коменський, виходячи з сенсуалістичних поглядів, вперше в основу процесу пізнання і навчання поставив життєвий досвід, а також теоретично обґрунтував принцип наочності. Для підтвердження правильності своїх положень він звертається до римського письменника Плавта і наводить такі його рядки: “Краще один свідок, ніж десятеро, що передають по чутках”. Він наводить і висловлювання Горация: “Повільніше проникає в душу те, що сприймається на слух, ніж те, що ми бачимо своїм надійним поглядом і що сприймається нами як глядачами” /Велика дидактика, ХХ, 9/. Отже, Я.А.Коменський в своїй педагогічній системі протиставляв принцип наочності пасивному словесному навчанню, відірваному від дійсності. Великий дидакт вимагав, щоб навчання починалось не з словесного тлумачення про речі, а зі спостережень над ними, при чому буде краще, якщо ці речі будуть в натуральному вигляді, а якщо ні, то необхідно замінити їх моделями, зображеннями, малюнками.

Принцип свідомості і активності. Якщо свідомість означає глибоке засвоєння знань, то принцип свідомості нероздільно пов'язаний з активністю учнів в процесі навчання, з розвитком у них творчих здібностей і самостійності.

Я.А.Коменський підкреслює: “Ніяка бабка не в змозі вивести на світ плід, якщо не буде живого і сильного руху і напруження самого плоду” /Велика дидактика, XX, 9/. Основними властивостями свідомого навчання Я.А.Коменський вважав не тільки розуміння, але й свідоме застосування отриманих знань на практиці. Виходячи з положень Я.А.Коменського, можна зробити висновок, що одним із ворогів свідомого навчання є бездіяльність та інтелектуальні лінощі учнів в процесі навчання. Одним із діючих засобів викорінення ліні великий педагог вважав працю.

На думку Я.А.Коменського, свідомість і активність пов'язані з усіма сторонами навчання: з його змістом, організацією, дидактичними і психологічними основами цього процесу, з методами і прийомами, що застосовуються і в значній мірі з особистістю самого вчителя.

Принцип послідовності і систематичності. Одним із основних принципів навчання, як вважав Я.А.Коменський, є принцип послідовності і систематичності. Цей принцип стосується таких питань: як розподілити послідовність у вивченні матеріалу, щоб не порушити логіку вивчення предмета; з чого починати навчання і в якій послідовності розподілити матеріал, що вивчається, між новим і вивченим матеріалом; які зв'язки і переходи слід встановити між окремими етапами навчання.

Враховуючи вікові особливості дітей, Я.А.Коменський радить на першому етапі навчання розвивати відчуття дітей, потім — пам'ять, мислення, і, накінець, мовлення і рух, тому що учень повинен вміти правильно виразити засвоєне і застосувати його на практиці. Згідно з принципом наступності учні повинні вчитися не епізодично, а постійно і послідовно, від початку до кінця систематично, і в такому порядку, щоб діти займалися тільки за однією книгою і лише після її закінчення переходили до вивчення іншої. Навчальні книги Я.А.Коменського були прикладом для здійснення принципу наступності і систематичності.

Вправи і міцне засвоєння. Принцип вправ і повторення був давно відомий педагогам. Вони використовувались у школах Давнього Сходу і Давньої Греції, Риму та в деяких нових країнах. Проте в школах минулого ці універсальні методи навчання були відірвані від життя і, власне, носили механістичний характер.

Я.А.Коменський вкладає в них новий зміст і ставить нове завдання — глибоке засвоєння знань, засноване на свідомості і активності учнів. Він виступає проти механічного запам'ятовування на користь логічного і вказує: “Грунтовно вкорінюється в розум тільки те, що добре зрозуміле і старанно закріплено в пам'яті” /Велика дидактика, XVIII, 33/.

В історії педагогіки відомо багато форм організації навчально-виховного процесу. Необхідно зазначити, що поняття “урок” в цій системі з'явилося порівняно пізно. На ранніх етапах організації навчання надавалась перевага індивідуальній формі роботи з учнями. Якщо вчитель і займався з групою учнів одночасно, все ж заняття йшли з кожним окремо, тому що зараховувались учні в школу в різний час і у різному віці. Звичайно учень одержував від учителя індивідуальне завдання, яке і виконував у класі. Така форма навчання проіснувала до XVIII ст., а в деяких країнах і до XIX ст. Але в ряді країн і особливо у школах “чеських братів”, в школах Західної України і Білорусії, почала практикуватися ще в XVI — XVII стт. урочна система навчання. Я.А.Коменський детально вивчив досвід навчання з урочної системи, а також (з урахуванням власної практики навчання) дав теоретичне обґрунтування класно-урочної системи шкільного навчання і сформу-

лював її основоположні принципи. Тому в історії педагогічної думки він вважається творцем класно-урочної системи навчання.

Я.А.Коменський гостро критикував існуючий в той час індивідуальний метод як єдину форму навчання в школі. Він вважав катастрофічним для дітей становище, коли навчання в школі продовжувалось “із сходу сонця і до заходу”. В роботі “Закони добре організованої школи” він визначив основні правила організації навчання, які не втратили свого значення до нашого часу. Ним було засноване поняття навчального року, розділеного на чотири чверті. Були введені канікули, встановлена тривалість навчального дня /4 навчальних години в школах рідної мови і 6 годин – в латинській школі-гімназії/. Припускалась щоденна перевірка знань учнів вчителем і щомісячна — керівником школи. В кінці року встановлювались екзамени. Були дані рекомендації щодо планування і проведення уроку: скільки часу витратити на опитування учнів, пояснення нового матеріалу, на вправи для закріплення вивченого, як повинен вести себе вчитель. Особлива увага зверталась на дисципліну учнів. З погляду Я.А.Коменського, уроки і взагалі школа без дисципліни подібна до “млини без води”. В школах Я.А.Коменського зверталась увага на дозування домашнього завдання, на неприпустимість перевантажень. Класно-урочна система Я.А.Коменського значною мірою використовується в процесі навчання і в сучасних школах.

6. ПІДРУЧНИКИ Я.А.КОМЕНСЬКОГО

Підручники того часу не відповідали педагогічній системі Я.А.Коменського ні за змістом, ні з методичної точки зору. Його підручники містять багатий навчальний матеріал, в них вміщені цікаві вправи для засвоєння граматики, відомості з природознавства /про рослини, тварини, людей, про ремесла, землеробство, суспільне життя/. Незважаючи на те, що підручники містили в собі повний навчальний матеріал, вони були в той самий час короткими, в них не було нічого зайвого, що відвертало б увагу дітей від основної теми. Матеріал був розташований послідовно, в певній системі, викладений посиленою для учнів мовою. Найбільшою популярністю серед вчителів та учнів користувались “Видимий світ у малюнках” та “Відкриті двері до мов і всіх наук”.

“Видимий світ у малюнках” — це свого роду ілюстрована дитяча енциклопедія первісних знань. Вона містить 150 коротких статей, ілюстрованих малюнками. Тут вміщені дані про природу, діяльність людини, суспільне життя. Підручник був покликаний збагатити мову учнів, що робилося з великою майстерністю і тактовністю. Крім цього, підручник подавав необхідні знання з рідної і латинської мов. Ця навчальна книга служила людям 150 років і була перекладена на багато мов світу. Великий німецький поет Гете згадував про неї як про зразковий підручник, за яким він колись навчався /XIX ст./.”Відкриті двері до мов і всіх наук” — це підручник латинської мови, який відрізняється від своїх попередників тим, що замість звичайних правил в ньому давався опис реальної дійсності, навчання мови супроводжувалось поясненням різного роду знань. В цьому підручнику Я.А.Коменський першим серед педагогів виявив турботу про те, щоб діти одночасно пізнавали слова і речі. Жоден із шкільних підручників ні до, ні після не мав такого загального визнання. Він багато разів перевидавався у багатьох країнах Європи і Азії.

У тяжкий період втрати національної незалежності чеського народу Я.А.Коменський намагався допомогти своїй вітчизні шляхом полпшеннч системи навчання і виховання молоді. Темою його книги “Материнська школа” стало виховання дітей в сім’ї. Він видає також ще ряд книжок, з яких діти черпали свої знання. Це “Новий метод мов”; в якому педагог застосував до конкретної методики вивчення свої загальнопедагогічні принципи і узагальнив три найважливіших положення паралельного вивчення речей і слів, зробив навчання суворо послідовним, проголосив перехід від легкого до важкого у навчанні. Були видані також “Фізика”, “Астрономія”, “Школа-гра”, а також 8 шкільних п’єс, де Я.А.Коменський широко використовував метод драматизації навчального матеріалу. Вийшов у світ збірник дидактичних творів видатного педагога. На жаль, багато із цих книжок не дійшли до сучасного читача.

7. Я.А.КОМЕНСЬКИЙ ПРО МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ТА РОЛЬ ВЧИТЕЛЯ У ВИХОВАННІ

У дидактиці Я.А.Коменського закладені ідеї виховання особистості, виховання людяності в людині. Він не розглядав навчання окремо від виховання, тому виховання особистості описується як в дидактиці, так і в працях, присвячених моральному вихованню. В основі вчення про виховання особистості лежить ідея виховуючого навчання і природовідповідності. Епіграфом до праці “Правила поведінки” вчений взяв вислів Сенеки: “Навчання, по-перше, добрим моралям, а потім мудрості, бо без перших важко навчитися останнім”, а також народний вислів: “Хто встигає в науках, але відстає в добрих моралях, той більше відстає, ніж встигає”.

Говорячи про виховання людяності в людині, Я.А.Коменський виділяє чотири основних доброчесності: мудрість, поміркованість, мужність і справедливість. Педагог підкреслює, що людина не народжується з моральними якостями — вони у неї виховуються на протязі всього життя; моральність пов’язана з вихованням мудрості і любові до неї у учнів.

Поміркованість потрібна для того, щоб у всьому дотримуватись почуття міри, ніколи ні в чому не доходити до перенасичення і огиди.

Мужність включає в себе такі риси, як витривалість, самооволодіння, готовність принести користь, коли потрібно, виконання обов’язку. Справедливості вчать, нікого не ображаючи, віддаючи кожному своє, уникаючи неправди, проявляючи наполегливість і люб’язність.

Поряд з головними доброчесностями, Я.А.Коменський рекомендував розвивати в дітях скромність, слухняність, охайність, доброзичливість до інших людей, повагу до старших, працелюбність. Великого значення він надавав у моральному вихованні позитивному прикладу вчителів, батьків, товаришів, бесідам з дітьми на морально-етичні теми; вправам у моральній поведінці, боротьбі з розбещеністю, лінощами, дотриманню суворої дисципліни на принципах гуманності. Причому дисципліна повинна бути однаковою для всіх людей, від вищих до нижчих станів. Порушників дисципліни необхідно карати, але способи необхідно вибирати гуманні і застосовувати їх розумно.

На жаль, в системі морального виховання Я.А.Коменського певне місце посідають такі методи фізичного покарання, як удари рукою /стусани/, різки, бійки.

Він пише: “Учнів за погану поведінку потрібно карати суворіше, ніж за погані наукові знання” /Велика дидактика, XXVI, 4/.

В цьому проявляється подвійність його вчення: з одного боку він протестує проти тілесних покарань /різок і палок/, рахуючи їх зброєю рабства, які не повинні застосовуватись в школах; а, з іншого, фізичні покарання потрібно застосовувати до тих, “хто здійснює злочин проти моралі:

- 1) за прояви безбожжя, безвір'я, за все, що спрямоване проти Божого Закону;
- 2) за вперту непокору і навмисну злість, якщо хтось з нехтуванням відноситься до розпоряджень учителя чи кого-небудь іншого з керуючих осіб, свідомо і навмисне не робить того, що потрібно робити;
- 3) за гордовитість і марнославство, за недобррозичливість і лінощі, внаслідок яких хто-небудь відмовляється допомагати товаришу, який про це просив” /Велика дидактика, XXVI,6/.

Я.А.Коменський підкреслює, що від виховання дітей залежить “виправлення людських справ на землі” і розвиток суспільства шляхом удосконалення і щастя. Вчителі — душа і серце виховання, і вони через те “поставлені на високо почесному місці, що для них вручена чудова посада, вище якої нічого не може бути під сонцем” /Закони добре організованої школи, XXI,2/.

Щоб бути справжнім вчителем, потрібно любити свою роботу, любити дітей, бути високоморальним, стати зразком для наслідування, виховувати дітей особистим прикладом, багато працювати. Працьовитість — обов'язкова якість вчителя.

В працях Я.А.Коменський ролі особистості прикладу вчителя відводиться важлива роль. “Вчителі повинні турбуватись про те, щоб бути для учнів в їжі і в одязі зразком простоти, в діяльності — прикладом бадьорості і працьовитості, в поведінці — скромності і благоморалі, у мовленні — мистецтвом розмови і мовчання, словом, взірцем розсудливості в приватному і суспільному житті” /Закони добре організованої школи, XXI, 6/.

Якщо вчитель хоче зробити навчання цікавим, він сам повинен бути ентузіастом, повним життя і діяльності.

Я.А.Коменський вимагає від вчителів уважного ставлення до учнів, ввічливості і ласки; не відштовхувати від себе дітей своїм суворим зверненням, а притягувати своєю батьківською прихильністю, манерами і словами, не скупитися на похвалу /можна наділити малюків яблуками, цукром, цукерками і т.п/. Діти відповідним чином будуть відноситись до своїх вчителів, їм буде приємніше бути в школі, ніж дома. Вчитель повинен бути другом учня, а не тільки його керівником.

Я.А.Коменський підкреслював, що успіх школи, навчання і виховання в ній залежить від учителя, від його знань і умінь. В недоліках роботи школи винен в першу чергу вчитель. Школі потрібен освічений вчитель, що постійно прагне до розширення своїх знань і досвіду. Нечемному і неосвіченому вчителю не місце в школі. Я.А.Коменський пише: “Що таке неосвічений вчитель, пасивний керівник інших, як тінь без тіла, хмара без дощу, джерело без води, лампа без світла, отже, порожнє місце... Ти зображуєш собою вчителя — то вчи чи склади з себе цю маску” /Про вигнання із шкіл млявості, 47/

Запитання і завдання для студентів

Тестові завдання для перевірки знань

1. Я.А.Коменський — автор “Великої дидактики”:

- а) польський педагог; в) німецький педагог; б) український педагог; г) чеський педагог.
2. Я.А.Коменський висунув “золоте правило дидактики”, суть якого:
а) повторення; б) послідовність; в) наочність; г) систематичність.
3. Основними форми навчання в школі Я.А.Коменського є:
а) екскурсія; б) гра; в) урок; г) бесіда.
- 4.В основу пізнання і навчання Я.А.Коменський поставив:
а) чуттєвий досвід; б) розум.
- 5.Навчальний рік ділиться на:
а) учбові тижні; в) учбові чверті; б) учбові квартали; г) учбові півріччя.
- 6.Школа без дисципліни за Я.А.Коменським, що:
а) корабель без парусу; г) млин без води;
б) дитина без матері; д) робота без радощів.
в) зима без снігу;
- 7.Посаду вчителя Я.А.Коменський вважає:
а) найпочеснішою; в)найцікавішою;
б)найважчою; г)найбільш невдячною.
- 8.Вам доручили організувати навчальний процес в школі за системою Я.А.Коменського /перерахувати перші найбільш необхідні кроки/:

Кросворд-головоломка “Драбина”

	10									
		9								
			8							
				7						
					6					
						5				
							4			
								3		
									2	
										1

- 1.Один з вікових періодів, за Я.Коменським. 2.Одна з необхідних умов для досягнення успіху у всіх сферах людської праці та діяльності. 3.Який принцип теоретично обґрунтував та розкрив Я.А.Коменський? 4.Як називався учбовий заклад для змужнілих людей? 5.Одна з наук, яка викладалася в школах Я.А.Коменського. 6.Віковий період, що починається після отрочтва. 7.У яких навчальних закладах навчалися діти? 8.Об'єктом вивчення в “Материнській школі” були... 9.Якої національності був Я.А.Коменський? 10.Ім'я Коменського.

Теми рефератів

- Я.А.Коменський про роль дисципліни у навчанні та вихованні.
- Філософські погляди Я.А.Коменського.
- Політична концепція Я.А.Коменського.
- План всезагального перетворення суспільства.
- Я.А.Коменський про роль сім'ї у вихованні та навчанні.
- Зміст та форми сімейного виховання за Я.А.Коменським.

7. Я.А.Коменський — батько природовідповідної педагогіки.
8. Шкільна система Я.А.Коменського та принципи її побудови.
9. Перевірка знань учнів за Я.А.Коменським.
10. Я.А.Коменський про принципи виховання людяності.
11. Педагогічні ідеї Я.А.Коменського на Україні в XVIII та першій половині XIX століття.
12. Роль учителя у навчально-виховному процесі за Коменським.
13. Вимоги, які ставив Я.А.Коменський до учителя.

Питання для самоперевірки та самоаналізу:

1. Що підштовхнуло Я.А.Коменського написати “Велику дидактику”?
2. Які роботи створив Я.А.Коменський під час подорожі з “чеськими братами” в 20-ті роки XVIIст.?
3. Що написав Я.А.Коменський, проживаючи в Угорщині протягом 1650-1654 років?
4. Який вклад вніс Я.А.Коменський в розвиток педагогіки?
5. Яким було відношення Я.А.Коменського до релігії?
6. ”Світ видимих речей в малюнках” — який його зміст?
7. Яку роль відіграє класно-урочна система Я.А.Коменського в наш час?

РОЗДІЛ VI

ПЕДАГОГІКА ЕПОХИ ПРОСВІТНИЦТВА ТА ПЕРІОДУ СТАНОВЛЕННЯ КАПІТАЛІЗМУ

План:

1. Педагогічні ідеї Д.Локка.
2. Ж.-Ж. Руссо про природне і вільне виховання.
3. Ідея гармонійного виховання Й.Г.Песталоцці. Теорія елементарної освіти.
4. Теорія виховання та навчання А. Дістервега.
5. А.Дістервег про навчання та підготовку вчителя.

Література:

1. Д.Локк. Педагогічні твори. – М., 1939.
2. Ж.-Ж.Руссо. Педагогічні твори. В 2-х т., – М., 1981.
3. Й.Г.Песталоцці. Вибрані педагогічні твори. В 3-х т., – М., 1961.
4. Ф.А.Дістервег. Вибрані педагогічні твори. – М., 1956.
5. Педагогічна енциклопедія. т. 2, – М.,1964.
6. Педагогічний словник. т. 2 – М., 1960, с. 309 – 310, с. 122 – 124, т. 1 – М., с. 637 – 638, с. 341 – 343.
7. А.І.Піскунов. Хрестоматія з історії зарубіжної педагогіки. – М., 1981.
8. Історія педагогіки / За ред. М.С.Грищенко – К., Вища школа, 1977.
9. Нариси з історії педагогіки /За ред М.А.Константинова. – М., 1952.
10. Я.А.Коменський, Д.Локк, Ж.–Ж. Руссо, Й.Г.Песталоцці. Педагогічна спадщина. – М., Педагогіка, 1989.

Д.Локк, Ж.-Ж.Руссо, Й.Г.Песталоцці, А.Дістервег належать до історичної епохи, коли здійснювалося гігантське зламання всіх соціальних і духовних устоїв середньовіччя, коли буржуазний уклад, що прийшов на зміну феодалізму, володів певним потенціальним прогресом. В творах цих педагогів найбільш яскраво і послідовно виражені передові педагогічні ідеї того часу, закладені теоретичні основи єдиної, звернутої до запитів життя освіти.

Перемога буржуазної революції середини XVII ст., становлення нового суспільного устрою в Англії, вимагали принципово нового рішення корінних питань педагогіки: про фактори формування особистості і роль виховання, про мету і його завдання, про зміст освіти і методи навчання.

Розробляючи ці проблеми, Д.Локк виступив справжнім виразником передових суспільних сил свого часу. Передову думку епохи великої французької революції кінця XVIII ст., виразив великий просвітитель Ж. – Ж.Руссо, який виступив з безпощадною критикою феодалізму, особливо в галузі освіти і виховання.

Педагогічна спадщина швейцарського педагога другої половини XVIII ст. – першої чверті XIX ст. Й.Г.Песталоцці представлена працями, в яких він відстоює ідеал демократичної педагогіки. Виступивши як теоретик трудової народної школи, Й.Г.Песталоцці “перший народний учитель” (К.Д.Ушинський) виявив великий вплив на розвиток педагогічної теорії і шкільної практики в багатьох країнах світу.

Поширення і дальший розвиток дидактичних ідей Песталоцці зв'язано з іменем видатного німецького педагога А.Дістервега, найбільш прогресивного діяча німецької буржуазно-демократичної педагогіки середини ХІХ ст. Своїми працями в галузі дидактики і невтомною діяльністю по підготовці народних учителів він заслужив ім'я "Учитель німецьких учителів". А.Дістервег проводив велику громадсько-педагогічну діяльність.

Прогресивні кола німецького учительства бачили в ньому свого керівника.

1. ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ Д.ЛОККА.

Джон Локк (1632 – 1704) народився в Англії в сім'ї адвоката. Початкову освіту здобув вдома. Закінчив Вестмінстерську граматичну школу, Оксфордський університет. Самостійно вивчив нову філософію (Бекона, Декарта та ін.), природознавство, медицину. Працював викладачем грецької мови і літератури в університеті, пізніше був вихователем сина, а потім внука відомого політичного діяча графа Шефтсбері, багато подорожував, довго жив у Франції, де познайомився з ідеями Монтеня. В час розгулу абсолютистської реакції (1683) Джон Локк емігрував разом з своїм патроном, графом Шефтсбері до Голландії, повернувся до Англії після революції 1688 року.

Філософські і соціально-політичні погляди Д.Локка.

Економічний розвиток і технічний процес в Англії ХVІІ ст. привів не лише до нагромадження капіталів у руках промисловців, купців, а й до боротьби за політичну владу між дворянством і буржуазією. Захопивши політичну владу під час революції 1688 року, буржуазія пішла на компроміс з дворянством. Була проголошена конституційна монархія, що забезпечила участь буржуазії в керівництві держави.

Філософські і педагогічні погляди Д.Локка відповідали вимогам буржуазії і водночас деякою мірою відображали традиційні погляди дворянства. У філософській праці "Досвід про людський розум" (1690) Д.Локк всебічно обґрунтував, слідом за Беконем, вчення сенсуалізму про походження знань і ідей із чуттєвого досвіду. Виступав проти філософів (Декарта, Лейбніца, та ін.), що визнавали наявність "природжених ідей". Д.Локк посилався на те, що душа дитини подібна до "чистої дошки" (tabula rasa), діти знають лише про те, що їх оточує. В усіх людей, твердив він, з якими ми зустрічаємось, дев'ять десятих стають такими, якими вони є насправді, завдяки вихованню: добрими або злими, корисними або некорисними.

Ставши на позиції сенсуалізму, Д.Локк твердив, що крім зовнішнього досвіду (через відчуття), існує ще внутрішній досвід через діяльність розуму. У пізнанні світу головну роль, на його думку, відіграють самопізнання людей і їх розум. Таким чином, його філософія відрізнялась тим, що в ній були матеріалістичні положення, але в ряді питань він робив великі поступки ідеалізму. Тому вона служила джерелом як для матеріалістичних, так і для ідеалістичних систем у ХVІІІ ст.

Мета і зміст виховання.

Свою основну педагогічну працю "Думки про виховання" (1693) Д.Локк присвятив питанням сімейного виховання "джентльмена". Його книга була адресована імушим класам. Молода англійська буржуазія проклала шлях в заокеанські країни. Життя в необжитих місцях у тяжких і незвичайних кліматичних умовах вимагали від людей фізичної загартованості, моральної

стійкості і наукових знань. Тому метою виховання, на думку Д.Локка, є підготовка “джентльмена”, який уміє розумно і вигідно вести справи, створення здорового духу в здоровому тілі і уміння поводити себе в товаристві. Він був проти школи, яка, на його думку, є збіговищем строкатої юрби, погано вихованих, розбещених хлопчиків різних станів. Основою формування “джентльмена” Д.Локк вважав індивідуальне домашнє виховання під наглядом гувернера, зовсім ігноруючи народну освіту. Правда, в 1696 р. він написав записку-проект про “робітничі школи”. Тут малось на увазі створити за рахунок общинних благодійних фондів особливі притулки для бідних дітей 3 – 14 років і утримувати ці школи за рахунок дитячої праці. Діти бідняків повинні прясти, плести, щоб оплатити вартість щоденно спожитої їжі, яку вони одержують. Таким чином, Д.Локк будував свою систему виховання, виходячи лише з інтересів пануючих класів.

Фізичне виховання.

Д.Локк вважав, що дітей ще змалку слід фізично загартовувати і привчати зносити втому, незгоди, нестатки; їх не потрібно занадто тепло одягати, нехай вони взимку і влітку ходять у простому і зручному одязі, з непокритою головою, купаються в усяку погоду, більше перебувають на свіжому повітрі. Їжа дітей тим краща, чим вона простіша; нормальний регулярний і тривалий сон – найважливіша умова доброго здоров’я; хай діти сплять на твердій постелі, бо вона зміцнює тіло; вони повинні рано прокидатись і вставати, а не валятись довго в ліжку. Така система фізичного виховання, на думку Д.Локка, є необхідною умовою створення “здорового духу у здоровому тілі”.

Моральне виховання.

Закони моралі, на думку Д.Локка, визначаються особистими інтересами індивіда, і все, що дає особисту користь, є моральним. Головне завдання він бачив у дисциплінуванні характеру; треба з дитинства навчати людину керувати своєю поведінкою і вчинками, уміти відмовлятись від своїх бажань, навчити її діяти всупереч власним бажанням, зазначав Д.Локк, – виробити в дитини дисципліну духу, що виховується обмеженням: не потурати їй, а рішуче припиняти примхи. Д.Локк непослідовний стосовно питання про засоби впливу на дитину: “рабська дисципліна створює рабський характер”; всебічно висвітлюючи шкоду тілесних покарань і, разом з тим, залишаючи їх як крайній засіб, щоб зламати впертість дитини. Гуманність відступає перед традицією. Д.Локк з великим задоволенням пише про одну “благорозумну і добру матір”, яка била свою малу дочку “вісім разів підряд в один і той же ранок, щоб подолати її впертість”.

Діти повинні відчувати шанобливий страх перед батьками, але, якщо він дуже великий, то виховуються пригноблені душі, боязкі і кволі, позбавлені бадьорості. Такі люди рідко чогось досягають. Д.Локк підкреслював, що виховувати дитину треба не насильством, а ласкою, умовлянням, роздумом, прищепленням корисних звичок і особистим прикладом вихователя; корисно застосовувати нагороду, похвалу, догану.

Кожен вихователь, підкреслював він, повинен добре знати характер дитини, що від народження не має ні поганих, ні добрих якостей; тією чи іншою вона стає в наслідок виховання. При поганій організації виховання в дитини можуть розвиватись хибні нахили, їм потрібно запобігати, а в разі виникнення – виправляти. Потрібно вести боротьбу з лінощами, страхом, жорстокістю, привчати зносити біль, виховувати гуманне ставлення до людей і тварин.

Розумове виховання.

Освіту Д.Локк ставив на другий план, вважаючи фізичне і моральне виховання більш важливим завданням. Більша частина знань, що їх дають в європейських школах, така, що “джентльмен” без них може обійтись, стверджував Д.Локк. Цими словами він хотів виразити негативне ставлення до схоластичної освіти, що панувала в той час у школах. Мета навчання, на його думку, повинна полягати не в тому, щоб зробити юнака вченим, а втому, щоб підготувати з нього ділову людину, – розвинути його розум, зробити здатним сприймати всякі знання, коли він сам того захоче.

Д.Локк оновив програму навчання, відкинувши середньовічну схоластику. До програми освіти включив англійську і французьку мови, математику, географію, малювання, астрономію, філософію, історію, право, верхову їзду, танці, фехтування, пропонував вивчати бухгалтерію, ремесла (столярне, теслярське) і сільське господарство, бо праця на свіжому повітрі (в полі, саду), на його думку, сприяє зміцненню здоров’я, а ремесло завжди може стати в пригоді діловій людині. Виховання буржуазної молоді завершується подорожами.

Навчання дітей слід починати з пробудження в них інтересу до знань. Д.Локк висловився за те, щоб маленькі діти вчилися читати, граючись. Ігри, книги з малюнками пробуджують у дитини допитливість, яку потрібно розвивати. Не можна зупиняти дитину, коли вона запитує: неправдиві відповіді шкідливі. Д.Локк вважав найважливішим завданням учителя – навчити дитину розуміти, узагальнювати, доводити, самостійно мислити.

Таким чином, педагогічні погляди Д.Локка – це педагогіка “нової буржуазії в усіх її формах”, що прийшла до влади на основі класового компромісу з дворянством і зацікавлена – лише в зміцненні свого панування. Його не цікавило питання про виховання широких народних мас. Цим і пояснюється антидемократична спрямованість його системи.

Сенсуалістична філософія Д.Локка і деякі його педагогічні положення були одним із джерел філософських ідей і педагогічного вчення Руссо та французьких матеріалістів, хоч створене ним вчення значно відрізняється від системи Д.Локка стосовно своїх більш прогресивних соціальних настанов.

2. Ж.-Ж. РУССО ПРО ПРИРОДНЕ І ВІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ.

Жан – Жак Руссо (1712 – 1778) – французький просвітитель, представник передреволюційної дрібної буржуазії. Народився у Женеві, в сім’ї майстра-годинникаря. Матір втратив ще при своїй появі на світ, рано втратив і батька. Дуже рано малому Жан – Жаку довелось самому заробляти на хліб, відчувати голод, побої, змінити багато професій.

Систематичної освіти не здобув, в основному займався самоосвітою. Тридцятилітнім поїхав у Париж, де познайомився з кращими представниками (літераторами, філософами) нової буржуазної інтелігенції, часто зустрічався з Дідро. За його порадою Ж.-Ж.Руссо написав твір “Чи сприяв прогрес у науці і мистецтві поліпшенню чи погіршенню моралі?”. Діжонська академія за цей твір нагородила Ж.-Ж.Руссо першою премією. В 1754 році з’явилась друга робота Ж.-Ж.Руссо “Про походження нерівності між людьми”, а потім (1762) – “Суспільний договір”,

де він різко критикує тиранію, гніт експлуататорів і розвиває договірну теорію Д.Локка, доводить, що влада, яка не відповідає інтересам народу, не є законною. Вона порушила суспільний договір, за яким люди добровільно передали частину всіх прав вибраним представниками влади, що повинні були служити народу. Звідси висновок: якщо влада не задовольняє вимогам народу, то її слід усунути.

В 1762 році був надрукований роман-трактат “Еміль або про виховання”, який викликав велике незадоволення серед королівської влади і духовенства. Книга була спалена на одному з паризьких майданів, а Ж.-Ж.Руссо змушений був тікати спочатку в Женеву, а потім в Берн, і, нарешті, в Англію.

У Францію Ж.-Ж.Руссо повернувся хворим, морально пригніченим незадоволенням до своєї смерті. В цей час (1767) він написав чудовий автобіографічний твір “Сповідь”. В 1778 році Ж.-Ж.Руссо помер.

“Еміль або про виховання”

В основу виховання, за Ж.-Ж.Руссо, повинен лягати принцип слідування за вказівками природи, відповідно з яким:

- кожному віковому періоду повинні відповідати особливі форми виховання і навчання;
- виховання має бути трудовим і сприяти розвитку самодіяльності та ініціативи учнів;
- інтелектуальному вихованню повинні передувати вправи для розвитку фізичних сил і органів чуття вихованців.

В системі виховання, за Ж.-Ж.Руссо, велика увага приділялась особистості дитини. Це був протест проти станового виховання, характерного для феодалізму. Він прагнув показати, що правильне виховання є засобом розв’язання корінних соціальних проблем. Лише шляхом виховання можна перебудувати світ. Влада й багатство створили нерівність, людина втратила свободу і стала зіпсованою, а зіпсоване суспільство сприяє створенню зіпсованих людей. Тому дитину (Емілія) слід виховувати поза феодальним суспільством відповідно з природою (природовідповідно). Навчати природовідповідно – значить дотримуватись законів розвитку організму дитини та її здібностей. Завдання вихователя полягає в тому, щоб створити найкращі умови для розвитку дитини, застерігати її від шкідливих впливів. Для того, щоб вихователь міг здійснити свою роль, він повинен добре знати природу дитини і закономірність її розвитку.

Оскільки виховання дітей залежить не лише від вихователя, але й від природи та речей то слід погоджувати всі три чинники виховання.

Ж.-Ж.Руссо вважав, що простих людей, трудівників та їх дітей виховувати непотрібно: вони вже вихованні самим життям. Потрібно виховувати і перевиховувати феодалів, аристократів та їх дітей, щоб кожен з них став людиною, а не дармоїдом. Тому головним героєм свого роману Руссо взяв Емілія – сина багатих батьків з метою виховати його справжньою людиною.

Вікова періодизація і зміст виховання.

Ж.-Ж.Руссо ділить життя свого вихованця на вікові періоди:

- від народження до двох років, коли особливу увагу слід звертати на фізичне виховання;
- від двох до дванадцяти років – період “сну розуму”, коли потрібно розвивати “зовнішні відчуття!”;
- від 12 до 15 років (розумове виховання);

- від 15 до повноліття (період морального і статевого виховання).

Ж.-Ж.Руссо охарактеризував всі періоди, визначаючи зміст, форми і методи навчання та виховання в кожному з них.

В ранньому дитинстві (до 2-х років) основою є фізичне виховання. Новонароджену дитину не потрібно сповивати, бо перший крик дитини – “протест проти несправедливості в суспільстві!”. Ж.-Ж.Руссо з обуренням вигукує : “Щастя, якщо її залишають можливість дихати”.

Він радить, як потрібно загартовувати дитину, зміцнювати її фізичні сили. Більше слід рухатись дитині, гратись, не потурати примхам, не поспішати вчити розмовляти, бо це може зіпсувати її мову. Але в дітей бувають і капризи. Неможна потакати капризній вимогливості, бо дитина перетвориться в слабого тирана. Дитина починає ходити – настає новий період виховання, коли вона, на думку Ж.-Ж.Руссо, ще не здатна міркувати. Необхідно розвивати її зовнішні відчуття, і автор дає ряд вказівок, як це слід робити.

Необхідно зміцнювати здоров'я, фізичний розвиток дитини. Вчити до 12 років не потрібно, оскільки її розум перебуває ще в “стадії сну” . Хай дитина грається на свіжому повітрі; доцільно її вивести з міста на лоно природи. Коли дитина навчилась читати і цікавитися книгами нехай першою книгою її буде “Робінзон Крузо”. Відкидаючи покарання, Руссо висуває принцип “природних наслідків”. Стикаючись з природою, дитина зрозуміє, що потрібно підпорядковуватись її законам. Дитина розбила скло вікон своєї кімнати, не слід вставляти нових, нехай дме протяг, нехай в дитини нежить – “краще її схватить нежить, ніж виросте безумною”.

Після 12 років починається розумове і трудове виховання дітей. Це так званий третій період (з 12 – 15 років), під час якого слід розвивати у підлітків спостережливість, самодіяльність, вчити їх працювати в саду, на городі, в полі, майстерні; вчити читанню, письму, географії, природознавству, астрономії, арифметики, геометрії.

Критерієм при виборі предметів для вивчення повинен бути інтерес дитини.

В першу чергу, Еміль вивчає столярне ремесло, а потім інше. Займаючись ремеслом, він живе життям, простого робітника, проникає повагою до людини праці, їсть хліб, що заробив сам. Праця виховний засіб, а разом з тим і громадський обов'язок “вільної людини”. Еміль тепер підготовлений до життя , і на 16 році Руссо повертає його в суспільство. Він достатньо загартований проти міських спокус і пороків. У юнаків 15 – 17 років Ж.-Ж.Руссо виділяє три завдання морального виховання: виховання добрих почуттів, добрих суджень і доброї волі. До 17 – 18 років юнаку не варто говорити про релігію, але Руссо переконаний, що Еміль думає про першопричину і самостійно проходить поступово до пізнання божественного початку.

Виховання жінки.

Чотири книги свого роману – трактату Ж.-Ж.Руссо присвятив вихованню чоловіка і лише п'яту – вихованню жінки. Наречена Емілія – Софі – повинна допомагати йому в добрих справах. Захищаючи необхідність виховання жінки, Ж.-Ж.Руссо все ж не міг побороти традиційних поглядів свого часу, за яким жінці відводилось другорядне місце в суспільному житті. Він вважав, що все виховання жінки повинно відповідати інтересам чоловіка. Жінка має бути здоровою, гарною, слухняною, помірковою, ввічливою і охайною. Серйозна розумова освіта їй не-

потрібна, оскільки вона більше живе по почуттям, ніж розумом. Така дрібнобуржуазна позиція Ж.Руссо стосовно жіночого виховання.

Значення педагогічних поглядів Ж.-Ж.Руссо

Ж.-Ж.Руссо як представник революційної дрібної буржуазії гостро і послідовно критикував феодальне виховання і висував ідею виховання “вільної людини”.

Хоч його педагогічна система і мала недоліки (ідеалізація природного розвитку дітей, захоплення теорією вільного виховання, заперечення шкільної освіти, обмеження розумового виховання жінок та ін.), проте вона була пройнята глибоким демократизмом, ненавистю до соціальної нерівності серед людей. В своєму другому творі “Міркування в питанні про управління Польщею”, подолавши деяку обмеженість і суперечності своїх соціально-політичних позицій, Руссо агітує за виховання патріотизму. Треба так виховувати дітей і молодь, писав він, щоб вони були справжніми патріотами за здібностями, за почуттям, “з необхідності”, а для цього їм потрібна освіта, знання наук і законів своєї держави. Руссо дотримується вже іншої точки зору, вважаючи, що до 12 років підліток повинен знати географію своєї батьківщини, в 15 років – її історію, а в 16 років – її закони.

Педагогічні погляди Ж.-Ж. Руссо мали великий вплив на розвиток педагогічної думки в наступний період.

3. ІДЕЯ ГАРМОНІЙНОГО ВИХОВАННЯ Й.Г.ПЕСТАЛОЦЦІ. ТЕОРІЯ ЕЛЕМЕНТАРНОЇ ОСВІТИ.

Йоган-Генріх Песталоцці (1746-1827) народився в Цюріху (Швейцарія) в 1746 році. Цого батько, лікар, помер рано. Маленького Йоганна виховувала мати, дочка сільського лікаря, і віддана служанка Барбара Шмідт. Після смерті батька сім'я переживала великі труднощі. Освіту Й.Песталоцці одержав спочатку в початковій німецькій школі, а потім в середній латинській школі. Після закінчення середньої школи вступив до Цюріхської вищої школи – Каролінгського колегіуму, де закінчив два молодші курси: філологічний і філософський. Будучи студентом, Й.Песталоцці перебував під впливом творів Ж.-Ж.Руссо “Еміль про виховання”, “суспільний договір” та ін.

На формування світогляду молодого Й.Песталоцці мали вплив також викладачі колегіуму – прихильники теорії природного права Д.Локка. Й.Песталоцці брав активну участь у роботі “Гельветичного товариства кушнірів (шкіряників)”, на зборах якого розглядались питання історії, політики, моралі виховання в дусі вчення Ж.-Ж.Руссо. Товариство видавало журнал “Нагадувач”, на сторінках якого Й.Песталоцці публікував свої статті. За участь у роботі цього товариства та протест проти спалення твору Ж.-Ж.Руссо “Еміль” Й.Песталоцці був заарештований. У 1769 році Й.Песталоцці придбав недалеко від Цюріха невелику садибу, Нейгоф, де в 1774 році відкрив школу інтернатного типу для дітей селян, де поєднував навчання з продуктивною працею, причому інтернат повинен був утримуватись на ті засоби, що заробляли самі діти. Проте утримувати подібний притулок за рахунок дитячої праці було утопією, і Й.Песталоцці змушений був у 1780 році його закрити. Вісімнадцять наступних років він присвятив літературній роботі.

Серед інших творів він закінчив і видав педагогічний роман “Лінгард і Гертруда” (1781), який мав великий успіх, бо в ньому автор прагнув вирішити важливу проблему, що хвилювала дрібнобуржуазну інтелігенцію того часу: як допомогти

обездоленому селянству. Молода французька республіка нагородила Й.Песталоцці за цей роман і видатну діяльність званням “громадянина Французької республіки”. В 1799 році в м.Станці Й.Песталоцці відкрив притулок для дітей-сиріт 5-10 років на 80 дітей, в приміщенні колишнього монастиря.

Проте діяльність в м.Станці Й.Песталоцці тривала лише кілька місяців. В зв’язку з військовими подіями приміщення було віддане під лазарет. У 1799 – 1804 р.р. керував Бургдорфським, а в 1804 – 1825 р.р. Івердонським педагогічними інститутами, продовжує досліді спрощеного навчання розпочаті ще в м.Станці, поставивши завдання встановити такі методи, при допомозі яких кожна мати могла б легко навчити своїх дітей.

На початку XIX ст. виходять в світ твори Й.Песталоцці “Як Гертруда вчить своїх дітей”, “Книга для матерів”, “Азбука спостереження” та ін. Й.Песталоцці налагоджує роботу свого інституту, створює великий навчальний заклад, де навчалась молодь багатьох європейських країн. Досвід цих інститутів вивчався видатними педагогами, філософами Європи. При Івердонському інституті працював постійний педагогічний семінар, де щороку 30 – 40 чоловік діставали теоретичну і практичну підготовку для педагогічної діяльності.

У 1825 році цей інститут було закрито, і Й.Песталоцці повернувся в Нейгоф. Помер у 1827 р. В останній своїй праці “Лебедина пісня” він писав: “Умерти не страшно. Я помру, бо я стомився і хочу, нарешті, знайти спокій. Але жити, пожертвувавши всім, нічого не досягти і побачити все розбитим і так піти в могилу – це жахливо”. Все своє життя Й.Песталоцці провів в Швейцарії, економічно відсталій селянській країні. За своїми філософськими поглядами Й.Песталоцці еkleктик, що поєднував у своєму світогляді вчення Канта та інших німецьких філософів того часу, а також і Руссо. Й.Песталоцці любив свій народ. Довге, сповнене злиднів, нестатків і творчих шукань життя його було цілком віддане поліпшенню життя селян Швейцарії і великій справі народної освіти.

Педагогічні погляди Й.Песталоцці.

Основна мета виховання, за Й.Песталоцці, – розвиток природних здібностей людини, що закладені в ній, постійне їх удосконалення. Він проповідує “гармонійний розвиток сил і здібностей людини”, всі хороші задатки людини повинні бути максимально розвинуті. Він порівнює мистецтво вихователя з мистецтвом садівника.

Організм і сили йому дані, потрібно вміти лише розвивати, зміцнювати, спрямовувати їх, не допускати шкідливих зовнішніх впливів, які можуть порушити природний хід розвитку. А для цього слід володіти законами розвитку фізичної і духовної природи дитини.

Центром виховання є формування людини, її морального обличчя, дійової любові до людей. Якраз це повинно вести людину вперед. Й.Песталоцці намагався розробити проблему взаємозв’язку сім’ї і школи. В романі “Лінггард і Гертруда” він показав, як можна поліпшити життя селян через організацію виховання дітей в сім’ї і школі.

Короткий зміст роману.

В селі Бонналі живе робітник-каменяр Лінггард з дружиною Гертрудою в них семеро дітей, умови життя важкі. Поміщик Арнер живе в місті, а його маєтком в селі керує багач Гуммель, який розбещує селян пияцтвом. Гертруда разом з іншими селянами звертається до Арнера, розповідає йому про утиски яких вони зазна-

ють з боку Гуммеля. Арнер йде назустріч селянам, переїздить у село, проганяє старосту, запроваджує селянське самоврядування, відкриває школу і лікарню. Й.Песталоцці спочатку віддає перевагу сімейному вихованню. Ідеалізуючи селянську сім'ю та відносини між її членами, він вважав, що в цій сім'ї роль матері, як виховательки дуже велика.

Суспільне виховання повинно йти за сімейними, бо сімейне життя повинно бути визнане єдиною вищою основою виховання. Й.Песталоцці ставить перед собою завдання реорганізувати народну школу, розробивши для неї нові методи викладання, що базуються на законах розвитку людського розуму. Дитина в школі, на думку Й.Песталоцці, повинна почувати себе природно і вільно. У таких природних умовах зародки, закладені в ній від народження при вільному керівництві вчителя, що застосовує систему різних вправ, дістають чудові мови для розвитку, який слід прискорювати, адже це і є завдання школи і вчителів.

На думку Й.Песталоцці, потрібно створювати умови для задоволення природного прагнення дитини до руху. Виконання найпростіших рухів, участь в іграх, особливо в походах, екскурсіях – ось той комплекс, що готує ґрунт для нормального фізичного розвитку дитячого організму.

Й.Песталоцці висунув проблему поєднання продуктивної праці з навчанням і розглядав трудове виховання в зв'язку з моральним. В романі “Лінград і Гертруда” під час роботи дітей (прядіння) Гертруда вчила їх читати, рахувати. В школі, організованій для селянських дітей поміщиком, вони цілі дні проводять за роботою на прядильних і ткацьких верстатах. На пришкольній ділянці діти вирощували городні рослини. Одним словом, діти спочатку працюють, а потім учаться. Це необхідно, щоб самоокупити школу. Тоді їй не потрібна допомога держави, а до державної школи Й.Песталоцці ставився негативно.

Таким чином, в процесі праці діти одночасно навчаються грамоті, рахунку. Це лише формально-механічне, а не органічне поєднання навчання з продуктивною працею. Й.Песталоцці прагнув під час роботи “зігрівати серця і розвивати розум дітей”, бо мета, яку собі він поставив – виховання людини, а не “землеробство, домашнє господарство, що є лише засобами”.

На думку Й.Г.Песталоцці, в основі всякого знання лежать його елементи. Важливо відібрати найпростіші, з яких може почати навчання своїх дітей кожна мати-селянка. В результаті тривалого вивчення він прийшов до визначення основних елементів навчання, що були покладені в основу всієї системи дидактичних принципів і змісту навчання в школі. В навчанні форм відповідає вимірювання, числу – рахунок, слову – мова. Таким чином, елементарне навчання зводиться до уміння вимірювати, рахувати, говорити, що збуджує здатність дитини мислити, дає поштовх до розвитку його здібностей. Й.Г.Песталоцці різко розмежовує розвиток мислення і нагромадження знань, віддаючи перевагу першому. Вчення про роль спостереження трьох елементів у процесі навчання визначило і його характер дидактичних поглядів. Головним принципом навчання він вважав наочність як “абсолютну основу всякого пізнання”. Чим більшою кількістю чуттів пізнає учень суть будь-якого предмета, тим краще він з ним ознайомиться.

Й.Песталоцці вимагав вчити дітей, систематично, послідовно, доступно і добиватись міцних знань. Учителям і батькам слід знати вікові і психологічні особливості дітей, бо вони вже змалку потребують керівництва на основі знань психології.

Й.Песталоцці багато працював у галузі методики початкового навчання, зокрема розробив методику рідної мови, арифметики в географії. Він старався підняти значення викладання рідної мови в школі, турбувався про збагачення словникового запасу дітей, використовував звуковий метод навчання. При розробленні методики викладання арифметики основою навчання він бере одиницю і використовуючи просту наочність (палички, горошинки та ін.), вивчає з дітьми дії з одиницями, потім переходить до складнішого рахунку. Й.Песталоцці запропонував посібник з арифметики – “арифметичний ящик” для навчання дітей рахунку і виміру.

Й.Песталоцці був видатним теоретиком і практиком демократичної педагогіки дрібної буржуазії. Він створив теорію елементарної освіти, яка широко використовувалась в 19 ст., в народних школах, зосередив увагу на проблемах початкового навчання і виховання. Він був добрим трудівником на ниві народної освіти, прикладом величезної енергії, наполегливості, любові до дітей і всіх людей. “Все для інших, нічого для себе” – слова написані на пам’ятнику Й.Песталоцці є найкращою характеристикою його діяльності.

4. ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ ТА НАВЧАННЯ А. ДІСТЕРВЕГА.

Фрідріх-Адольф-Вільгельм Дістервег (1790-1866) народився в місті Зігені (Німеччина). В сім’ї чиновника-юриста він був сьомим із десяти дітей. Вчився в середній латинській школі, де панував дух муштри і зубрячки. У 1808 році вступив до Герборнського університету, потім вчився в Тюбінгенському університеті, який закінчив у 1811 році, здобувши вчений ступінь доктора філософських наук. В студентські роки захоплювався не лише філософією, а й історією, математикою. Закінчивши університет, працював викладачем фізики і математики в середніх школах Вармса, потім Франкфурта-на-Майні і нарешті Ельберфельда. В 1820 році прусський уряд в Мерсі, біля Дюссельдорфа відкрив учительську семінарію, поставивши на чолі цієї установи А.Дістервега. Він викладає там математику, педагогіку, німецьку мову, працює вчителем дослідних початкових шкіл при семінарії, створює курси для удосконалення учителів і видає цікавий журнал “Рейнські листки для виховання і навчання”. А.Дістервег редагував його сорок років і помістив в ньому понад 400 статей.

З 1832 році він керував Берлінською учительською семінарією, яку перетворив у центр учительської освіти. В цей час він підготував 20 підручників для народної школи і кілька методичних керівництв.

В 1835 році вийшла його двотомна праця “Керівництво до освіти німецьких учителів” (1 том був присвячений загальним питанням дидактики, 2 – містив методики викладання окремих предметів). Книга набула широкої популярності. В 1832 – 1841 р.р., він створив у Берліні 4 учительських товариства, а в 1848 році був обраний головою “Загальної німецької вчительської спілки”. Того ж року разом з прогресивними депутатами прусських національних зборів підписав “Записку 23”, в якій засуджував конфесійні школи і ставив вимоги створення єдиної школи для всіх дітей націй. В 1847 році А.Дістервег був усунутий з посади директора семінарії за таке вільнодумство, а в 1850р. звільнений у відставку, але він не припиняв літературно-педагогічної і громадської діяльності, видав журнал “Педагогічний щорічник”.

В 1854 році були видані реакційні “Регулятиви про викладання в учительській семінарії і в початковій школі”, які відкинули школу далеко назад. А.Дістервег вів боротьбу проти них в пресі, в палаті депутатів, куди був вибраний учительством в 1858 році.

Боротьба А.Дістервега проти “Регулятивів” мала великий вплив на учительство і громадську думку. А.Дістервег продовжував свою діяльність до кінця свого життя, він помер в 1866 році.

Педагогічні ідеї Дістервега.

Під впливом Лессінга, Шиллера, Г.Гете та ін., склався гуманістичний світогляд А.Дістервега. На його філософських і етичних поглядах позначився вплив і Канта. Як педагог і громадський діяч, він перебував під великим впливом педагога-гуманіста і демократа Й.Г.Песталоцці, ідеї якого він пропагував все життя.

Будучи незадоволеним старим суспільним ладом, все ж вважав, що можна змінити його насамперед через розвиток народної освіти та поліпшення навчання і виховання молоді.

Мета, завдання, принципи виховання.

Метою виховання А.Дістервег вважав підготовку гуманних і свідомих людей. Виховання любові до всього людства і до свого народу, на його думку, має бути головним завданням виховання дітей і молоді. Основними принципами виховання А.Дістервег вважав: природовідповідність, культуровідповідність, самодіяльність. Під природовідповідністю він розумів здійснення виховання відповідно з природним ходом розвитку дитини, враховуючи її вікові та психологічні особливості. Як і Й.Песталоцці, А.Дістервег вважав, що людина має природні задатки, яким характерне прагнення до розвитку. Завдання виховання – збудити задатки, щоб вони могли самодіяльно розвиватись. “Без збудження, писав він, не може бути розвитку... Виховувати – означає збуджувати. Теорія виховання є теорією збудження”. (Вибр. пед. твори, М., 1956, с.117).

Суть принципу культуровідповідності полягає в тому, щоб у процесі виховання дітей, що відбувається в умовах певного часу і місця та розвитку культури, передавати молодому поколінню досягнення культури даної історичної епохи.

Самодіяльність, під якою А.Дістервег розумів активність, ініціативу, вважав важливою рисою особистості. В розвитку дитячої самодіяльності він бачив і кінцеву мету і неодмінну умову всякої освіти. А положення про те, що “розум наповнити нічим не можна. Він повинен самодіяльно все охопити, засвоїти і переробити”, (ст.119), є актуальним і в наші дні.

Найголовніша мета виховання, на думку А.Дістервега, полягає в тому, щоб розвинути в підростаючого покоління “самодіяльність в служінні істині, красоті і добру”. При всій абстрактності і невизначеності цієї “романтичної” формули вона мала прогресивне значення для свого часу, так як збуджувала в учительства прагнення до вищих людських цілей життя і виховання.

Освіта, навчання, дидактичні принципи.

Як і Й.Песталоцці, А.Дістервег надавав великого значення формальному напрямку освіти, але разом з тим вказував на тісний її зв'язок з матеріальною освітою.

Головне завдання навчання, за А.Дістервегом, збуджувати пізнавальні нахили вихованця, щоб вони розвивались у засвоєнні і пошуках істини. Виховувати означає збуджувати розумову активність учнів – таке головне положення його ди-

дактики розвиваючого навчання, що лежить в основі цілої системи дидактичних правил. Він вимагав розвиваючого, виховного і освітнього навчання.

Основи дидактики розвиваючого навчання сформульовані А.Дістервегом в 33 чітких правилах. Велике значення він надавав наочності, яка знайшла конкретне вираження у правилах: “від близького до далекого”, “від простого до складного”, “від більш легкого до більш важкого”, “від відомого до невідомого” (ст.53 – 55). Цим правилам, сформульованим Я.Коменським, А.Дістервег дає психологічне обґрунтування і застерігає вчителів від їх формального використання. Неодмінною умовою успішного засвоєння навчального матеріалу він вважає доступність його для учнів. “Нічого не учи передчасно” (ст.147). А щоб знання були міцними, А.Дістервег радить учителю турбуватись про те, щоб учні не забували вивченого матеріалу “Учити й забувати – означає руйнувати пам’ять” (ст.170). Він вимагав, щоб учителі боролись за високу культуру мови.

Говорячи про необхідність розумової активності учнів у процесі навчання, А.Дістервег зауважує, що поганий учитель підносить істину, а хороший учить її знаходити. Потрібно виховувати у кожного учня глибоке переконання в тому, що ніхто інший не може за нього думати, що він повинен сам всього досягти. Прагнення осмислити матеріал повинно стати внутрішньою потребою учнів. Справжній учитель прагне розкрити і розвинути духовні сили своїх учнів. Це – лейтмотив всієї книги А.Дістервега “Керівництво до освіти німецьких учителів”.

Збудити живу розумову діяльність дітей – це означає зробити викладання цікавим. В освіті та навчанні дітей А.Дістервег надавав великого значення рідній мові, літературі, історії, природознавству, математиці. Він вимагав розширити навчальний план початкової школи, щоб учні могли вивчити основи природознавства, фізики, географії, геометрії, був прихильником реальної освіти в середній школі, критикував класичні гімназії.

Аналізуючи розвиток дітей, А.Дістервег накреслив три ступені його: ступінь відчуття (чуттєве пізнання), коли духовна діяльність пов’язана із зовнішнім збудженням; ступінь раціонального пізнання (мислення, його розвиток, творча уява); ступінь самодіяльності (творчості).

Щодо методів навчання, то він вище всіх ставив ті методи, які збуджують роботу думки учнів, їх розумову самодіяльність, евристичний спосіб викладання, не повідомлення учням нових знань, а спочатку підведення їх до них в процесі живої бесіди. Для середньої і вищої школи перед слухачами відтворюється в головних рисах процес дослідження, показується, як, яким шляхом наука прийшла до певних положень. Таким чином наука подається не прямо в своїх сучасних результатах, а як “живий процес мислення”.

Успішне навчання, підкреслював А.Дістервег, носить виховуючий характер:...”хто добре навчає, добре і дисциплінує” (ст.209).

Він вважав, що вирішальну роль у вихованні і навчанні дітей відіграє учитель. А.Дістервег постійно пропагував думку про високе призначення вчителя. Щоб пробудити в підростаючого покоління прагнення до істини, добра, добитись вищого розвитку їх здібностей і сил, потрібно ці якості розвинути перш за все в самого себе, бо неможливо дати іншому те, чого сам не маєш.

А.Дістервег постійно виступав за піднесення морального рівня, загальної, спеціально-наукової і педагогічної культури учителів, завжди говорив, що священний обов’язок кожного вчителя – це постійна праця над собою, над своєю

освітою, бо він лише до тих пір сприятиме освіті інших, поки продовжує працювати над своєю освітою. А.Дістервег завжди підкреслював, що знання одних методичних принципів і правил недостатньо для педагогічної майстерності. Досвід і роздуми, практика і теорія, природні здібності і спеціальна освіта у взаємному поєднанні створюють учителя. Важливою якістю учителя є педагогічний такт. Учитель, на його думку, повинен бути у всьому прикладом для учнів, уміти дисциплінувати їх.

Для учителів А.Дістервег сформулював кілька правил: навчай захоплююче, енергійно, пам'ятаючи, що джерело сили викладу матеріалу – в знаннях і енергії; виробляй у собі вольові риси характеру (мужність), цілеспрямованість; привчай учнів правильно усно і письмово викладати свої думки, сам стеж за доброю вимовою, виразним викладом і логічною побудовою мови; завжди веди учнів уперед, розвиваючи їх і передаючи їм свої знання; знаходь задоволення в розвитку і русі вперед як власному, так і своїх учнів.

А.Дістервег був прогресивним діячем німецької буржуазно-демократичної педагогіки середини 19 ст. Своїми працями в галузі дидактики і невтомною діяльністю по підготовці народних учителів він заслужив ім'я “учителя німецьких учителів”.

Запитання і завдання для студентів.

Проблемні питання.

- Чому система виховання Д.Локка є антидемократичною ?
- Чому Д.Локк виступив проти філософів Декарта, Лейбніца та інш.?
- За що королівська влада Франції переслідувала Ж.-Ж. Руссо ?
- Природовідповідність у вихованні за Я.А.Коменським ? За Ж.-Ж. Руссо?
- Сутність теорії вільного виховання за Ж.-Ж. Руссо?
- На могильному пам'ятнику Песталоцці написані слова “Все для інших, нічого для себе!”. Як ви їх розумієте ?
- В чому полягає експеримент трудового виховання Й.Г. Песталоцці, чи був він доведений до кінця ?
- Значення педагогічної спадщини Й.Г. Песталоцці ?
- Чому А.Дістервег виступив проти конфесійних шкіл ?
- За що А.Дістервег заслужив ім'я “учитель німецьких учителів”?
- Як розумів А.Дістервег зміст поняття “педагогічна майстерність”?

Теми рефератів.

- Теорія вільного та природного виховання в педагогічній спадщині Ж.-Ж.Руссо.
- Вікова періодизація та зміст виховання в творі Ж.-Ж.Руссо “Еміль або про виховання”.
- Патріотичне виховання молоді в творах Ж.-Ж.Руссо.
- Педагогічні погляди Й.Г. Песталоцці.
- Роль вихователя в розвитку дитини за Й.Г.Песталоцці.
- Значення педагогічної спадщини Й.Г. Песталоцці.
- Творчі використання педагогічної спадщини А.Дістервега в сучасній школі.
- Поширення і подальший розвиток А.Дістервегом дидактичних ідей Й.Г.Песталоцці.
- Педагогічна діяльність А.Дістервега.

Пояснити зміст уривків з творів.

(Д.Локк. Думки про виховання. Пед. твори. – М.,1939).

“Великий принцип і основа всякої порядності і гідності полягає в тому, щоб людина була здатна відмовитись від своїх бажань, поступати наперекір своїм нахилам і слідувати тому, що вказує розум ...” (с.88).

“Так батьки, заохочуючи капризи дітей і , балуючи їх, коли вони малі, псують в них природні задатки, а потім дивуються, що вода, джерело якої вони самі отруїли, має гіркий смак”. (с.88).

“Якщо дитина привикла у всьому проявляти свою волю, поки вона носила дитячу сорочку, то чому ми повинні вважати дивним, коли надівши вже штани, вона прагне до того ж і претендує на теж саме”.(с.89).

“Не потрібно заважати їм бути дітьми, гратись чи поступати по-дитячому, потрібно лише утримувати їх від поганих вчинків, а в решті випадків надавати їм свободу”. (с.108).

(Ж.-Ж.Руссо. *Еміль або про виховання. Педагогічні твори в 2-х томах. М., 1981 рік.*)

“Вихователь! – Яка піднесена душа потрібна тут! Дійсно, щоб створювати людину, потрібно або самому бути батьком, або більше, ніж людиною. І таку посаду ви спокійно довіряєте найманцям!” (с.22).

“Щоб мова розуму була зрозумілою, змушуйте її пройти крізь серце”.(с.369).

“Ми не для того пішли в навчання , щоб стати робітниками, а для того, щоб стати людьми, а наука цьому останньому ремеслу тяжка і триваліша всякого іншого.”(с.257).

“Пам”ятайте, що перше, ніж Ви насмілитесь взятись за формування людини, Вам самим потрібно стати людьми; потрібно, щоб Ви самі були зразком, якому та повинна слідувати.”(с.94).

(Й.Г.Песталоцці. *Лінгард і Гертруда. Виб. Пед. твори в 3-х томах. Т.1.-М., 1961.*).

“Споруджуйте вівтарі цій людині! Вона користується всім аж до квітки, щоб піднести дівочі душі, бо їм судилось дати щастя майбутньому поколінню... Ні, не споруджуйте йому вівтарі! Малятко на колінах старика, тремтяча капля, на губах дитини, що лепече його ім”я, вище всяких жертв і вівтарів!” (с.564,568).

(Ф.-А.-В.Дістервег. *Вибрані педагогічні твори. М., 1956.*)

“Сила людини має свою межу, а сила знань нескінченна.”(с.85).

“Ні одна книга не повинна і не може замінити дух учителя.”(с.99).

“Покажи мені своїх учнів, і я побачу тебе.”(с.203).

“Скільки шкоди приносить в громадському і приватному житті те, що маса людей не привчена до точності і порядку.”(с.264).

“Шкідлива звичка – заставляти учня більше слухати, ніж говорити.”(с.199).

“...Краще 20 годин чи днів добре вникати в один предмет, ніж одну годину чи день займатись двадцятьма предметами.”(с.86).

“Не можна вимагати, одним словом, всього і від усіх в однаковій мірі.”(с.175).

“Школа, перш за все, повинна бути майстернею, в якій працюють і де учні вчаться працювати.”(с.173).

Тест.

Навчити природовідповідно, за Ж.-Ж.Руссо, означає...

Головне завдання виховання Ж. – Ж.Руссо вбачав в тому...

Виховання людини Ж.-Ж.Руссо ділив на такі... періоди...

За порадою Дідро в 1749 році Ж.-Ж.Руссо написав твір ...

Песталоцці розробив..., що зводиться до трьох елементів : ...

Важливим принципом усякого навчання Й.Г.Песталоцці вважав...

– 1866 роках А.Дістервег редагував журнал...

Метою і основним заданням виховання А.Дістервег вважав...

Щоб здійснити мету та завдання виховання, потрібно виходити з принципів..., за А.Дістервегом.

У початковій школі він надавав особливого значення... як методу навчання.

За А.Дістервегом, виховувати – це означає...

Мета виховання, за Д.Локком, означає...

Фізичне виховання Д.Локк розумів, як...

Освіті в своїй педагогічній теорії Д.Локк відводив...

РОЗДІЛ VII

ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКА ПЕДАГОГІКА КІНЦЯ ХІХ – ПОЧ. ХХ СТОЛІТТЯ

План:

1. Зародження та розвиток реформаторської педагогіки з кінця ХІХ століття до першої світової війни.
2. Провідні концепції реформаторської педагогіки у період між двома світовими війнами.

Література:

1. Абашкіна Н.В. Нові концепції навчання й виховання у сучасній німецькій педагогіці: Методико-інформаційний матеріал. – К., 1995.
2. Бине А. Современные идеи о детях/Пер. с франц. – М., 1910.
3. Вульфсон Б.Л. Современная школа Франции. – М., 1970. -С.110-119.
4. Джурицкий А.Н. Экспериментальные школы Западной Европы и США //Советская педагогика. – 1990. – №3.
5. Джурицкий А.Н. Зарубежная школа: история и современность. – М., 1992.
6. Дьюи Д. Школа и общество /Пер. с англ. – М., 1907.
7. Дьюи Д. Моє педагогічне кредо //Шлях освіти. – 1998.-№1.
8. Карлгрен Ф. Воспитание к Свободе /Пер. с нем. – М., 1992.
9. Кей Э. Век ребенка/ Пер. с нем. -М., 1905.
10. Кершенштейнер Г. Понятие трудовой школы / Пер. с нем. -М., 1915.
11. Коваленко В. Вплив ідей Д.Дьюї на українську школу і педагогіку 1920-1930 років //Шлях освіти.-1997.-№4.
12. Мотессори М. Руководство к моему методу /Пер. с итал. – М., 1916.
13. Педагогическая энциклопедия: В 4-х Т. – М., 1964-1968.
14. Пинский А.И. Философия и ремесло // Семья и школа. 1991. №6.
15. Помелов В.Б. Петер Петерсен и его “Йена-план” //Педагогика.-1997.-№3.
16. Френе С. Избранные педагогические сочинения. – М., 1990.

1. ЗАРОДЖЕННЯ ТА РОЗВИТОК РЕФОРМАТОРСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ З КІНЦЯ ХІХ СТОЛІТТЯ ДО ПЕРШОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ

На рубежі ХІХ – ХХ століть з’являється цілий ряд нових концепцій освіти і виховання, що склали у своїй сукупності якісно нову теоретичну базу розвитку шкільництва у Західній Європі та США. Провідними причинами розвитку педагогічної думки у цей період стали такі чинники:

- невідповідність школи вимогам часу, перш за все, потребам промислового виробництва у кваліфікованих робітниках та науково-технічних кадрах, що стала не тільки освітньою, а державною проблемою;
- розвиток науково-технічного прогресу, який вимагав надання учням у школі значно більшого обсягу знань, умінь та навичок;
- накопичення педагогікою та психологією достатньої для побудови нових концепцій кількості знань про природу дитинства та пізнавальні процеси.

Педагогічні орієнтири попередньої епохи – гербартіанство, спенсеріанство, клерикальна педагогіка, – базувались на жорстких авторитарних методах управління процесом формування особистості, обмежували самостійність дитини, її ініціативу в рамках глобальної регламентації всіх аспектів навчально-виховного процесу. Ці орієнтири не відповідали вимогам нового часу, що призвело до кризи традиційної педагогіки, появи цілого ряду нових концепцій і цілих течій. Всі вони взяті у сукупності отримали назву **реформаторської педагогіки**, або **нового виховання**.

Ідеї реформаторської педагогіки отримали розвиток у цілому ряді концепцій, зокрема таких, як теорія вільного виховання, експериментальна педагогіка, педагогічний прагматизм, теорія центрів інтересів, функціональна педагогіка, педагогіка особистості, виховання засобами мистецтва.

Провідною ознакою нових педагогічних концепцій стала поглиблена увага до особистості дитини. Це була педагогіка, “центрована” на дитині, а не на методі, на предметі навчання, що було характерним для абсолютної більшості попередніх педагогічних теорій.

Провідною метою засновники *реформаторської педагогіки* вважали вивчення природи дитинства та шляхів формування особистості протягом всього періоду дитинства.

Однією з найбільш популярних та радикальних течій цього напрямку на початку XX століття була *теорія вільного виховання*, своєрідним маніфестом якої стала книга відомої шведської письменниці Елен Кей “Вік дитини”. Провідною думкою, цієї книги стало утвердження важливості пізнання закономірностей розвитку дитини, формування людської особистості у справі соціальних перетворень: “...через покоління, яке ми собі створюємо, ми можемо до певної міри, як вільні істоти, визначити наперед майбутню долю людства. І XX століття буде століттям дитини. Воно стане таким у подвійному розумінні: дорослі зрозуміють, нарешті, душу дитини і, крім того, самі вони будуть наче діти. І лише тоді оновиться суспільство” (Кей Э. Век ребенка/ Пер. с нем. -М.,1905.-С.133).

Гаслом ідеологів вільного виховання стало: “Йдучи від дитини”. Прихильників цієї течії об’єднувала відмова від старих авторитарних виховних традицій, ідея вільного розвитку творчих сил кожної дитини. Вони вважали, що дитина може наочно уявити лише те, що вона пережила, тому провідну роль у вихованні і навчанні повинні відігравати дитяче переживання і накопичений дитиною власний досвід.

Ідеї вільного виховання використовувались при побудові навчально-виховних систем ряду закладів альтернативного навчання, в тому числі і нових шкіл.

Однією із найбільш цікавих реформаторських течій початку XX століття стала *експериментальна педагогіка*. Найвидатнішими її представниками були В.А.Лай та Є.Мейман у Німеччині, А.Біне у Франції, О.Декролі у Бельгії, П.Бове та Є. Клапаред у Швейцарії, Є.Торндайк у США.

Представники цього педагогічного напрямку поставили за мету вивільнити теорію та практику навчання і виховання від приблизних, ненаукових підходів, здобути на основі лабораторних експериментів над природою дитини, її поведінкою точні наукові факти. Дослідження названих, та багатьох інших представників експериментальної педагогіки дозволили, за висловом А.Біне, “висунути на пер-

ший план психологію дитини, щоб, виходячи з неї, з математичною точністю визначити характер виховного впливу на дитину” (Бине А. Современные идеи о детях/Пер. с франц. – М., 1910.-С.212). Основним принципом здійснення навчально-виховного процесу засновники експериментальної педагогіки вважали принцип саморозвитку дитячої особистості.

Вільгельм Август Лай розглядав дитину як активно діючу частину соціального і біологічного середовища, діяльність якої є реакцією на оточуючий світ. Тому центром виховного процесу є, на його думку, не діяльність педагога, його вплив, як вважали герbartіанці, а діяльність самої дитини, яку треба організовувати, враховуючи її психологічні та фізіологічні особливості, її рефлексії та потреби. Особливого значення серед дитячих рефлексів А.Лай надавав *інстинкту боротьби*, розвиток якого допоміг людині зайняти місце “господаря світу”. Інстинкт боротьби, або інстинкт мисливця має, на думку дослідника, як позитивні, так і негативні сторони. До позитивних, які мають бути підтримані у виховному процесі, належать збуджені цим інстинктом прагнення бути сильним, спритним, уважним. З негативними ж інстинктами, як то жадібність, жорстокість, – необхідно боротися.

Відповідно до концепції А.Лая, сформульованої ним у роботі “Експериментальна дидактика”, характер засвоєння учнями знань залежить від психолого-фізіологічних особливостей дітей. Дослідник вважав ці особливості єдиною важливим фактором, обмежуючи таким чином предмет педагогічної науки тільки біологією дитини і відмовляючись від необхідності вивчення закономірностей виховного впливу, пов’язаних із соціальним середовищем.

Однією з провідних ідей А.Лая була заміна школи навчання школою дії. В основу цієї ідеї, сформульованої, зокрема, у роботі “Школа дії”, була покладена теза про єдність сприйняття, мисленої переробки сприйнятого і відповідних зовнішніх реакцій як основних елементів навчального процесу. Головне місце у цій тріаді – сприйняття, переробка, вираз – А.Лай відводив третьому компоненту, який власне і являє собою діяльність, змістом якої є пристосування дитини до оточуючих умов життя.

Суттєвим внеском у вивчення фізіологічних та психологічних закономірностей розвитку дитячого організму стала діяльність представника французької школи експериментальної педагогіки та психології **Альфреда Біне**. Він виступав проти абсолютизації слова учителя як засобу навчання, за перетворення учня у активного учасника власної освіти.

Тривалий час А.Біне працював над розробкою тестів для виявлення розумових здібностей та обдарованості. Результатом його спільної діяльності разом з Т.Сімоном стала шкала Біне-Сімона, в якій тести були розташовані в порядку зростаючої складності за принципом вікової шкали, тобто для кожного віку (від 3 до 15 років) емпірично були підібрані завдання, які в нормі, тобто на 75 %, розв’язувалися дітьми даного віку і водночас були явно складними для дітей меншого віку та явно легкими для більш старшого віку. Головним критерієм відбору тестів була симптоматичність кожного з них для відповідного віку. Оцінка всіх тестів мала альтернативний характер (плюс чи мінус). Кінцева оцінка виводилася шляхом знаходження суми всіх плюсів та мінусів. В результаті визначався розумовий (інтелектуальний) вік дитини. Зіставлення інтелектуального віку з паспортним

давало можливість визначити коефіцієнт обдарованості – IQ, який характеризує темп розвитку дитини.

А.Біне вважав за доцільне здійснювати диференційоване навчання відповідно до рівня розумового розвитку дитини, для чого необхідно створювати гомогенні класи, у яких діти будуть мати подібні здібності та рівень розвитку. Разом з тим А.Біне, на думку сучасних дослідників, не зміг пояснити природу здібностей, оскільки він стверджував, наприклад, що всі люди від народження поділяються на “практичний” та “літературний” типи, від чого, головним чином, і залежить їх доля.

Як і абсолютна більшість представників експериментальної педагогіки, А.Біне дотримувався біологізаторських підходів до визначення сутності та шляхів розвитку дитячої природи. Виховний процес, на його думку, треба будувати, спираючись, перш за все, на природжені якості дитини. Соціальний же фактор розглядався спрощено, йому не приділялось достатньо уваги.

Цікавим проявом реформаторської педагогіки стала *концепція педагогічного прагматизму Джона Дьюї* – американського філософа-прагматиста і педагога. Розроблена ним різновидність прагматизму – так званий інструменталізм, стала основою для побудови його педагогічної системи. Цей напрям виходить з того, що будь-яка теорія є, по суті, засобом пристосування, “інструментом для дії” і виправдовується практичною корисністю.

Д.Дьюї вважав повноцінну освіту важливим чинником демократизації суспільства, провідною ознакою якого є інтелектуалізація праці, поєднання науки і промислового виробництва. Тому дуже важливим, на його думку, є наближення життя школи до громадського життя. Розмірковуючи про шляхи наближення школи до громадських потреб, Д.Дьюї виходив з того, що “навчання дітей у школі є життєвим процесом, а не підготовкою до майбутнього життя; школа повинна являти собою сучасне життя, таке ж реальне та необхідне дитині, як і те, що вона проводить удома, на дворі та ігровому майданчику; та освіта, яка не відбувається через форми життя, ... є завжди убогою підміною справжньої реальності й призводить до обмеження й отупіння;... шкільне життя повинно поступово вирости з домашнього, воно повинно підхопити та продовжити ті заняття, з якими дитина вже ознайомилася вдома...” (Дьюї Д. Моє педагогічне кредо // Шлях освіти.-1998.-№1.-С.52).

Одним із провідних педагогічних принципів Д. Дьюї є педоцентризм, тому функцію педагога він вбачав у керівництві самостійною діяльністю дітей, у розвитку їх допитливості. “Дитина – це вихідна точка, центр і кінець всього. Необхідно завжди мати на увазі її ріст та розвиток, оскільки тільки вони можуть слугувати мірилом виховання” (Дьюї Д. Школа и общество/ Пер. с англ.-М., 1923.-С.8).

Діяльність експериментальної Лабораторної школи, заснованої Д.Дьюї у Чикаго у 1896 році, мала за мету задоволення потреб і розвиток здібностей дітей. В організації шкільної роботи Дьюї вимагав урахування основних імпульсів природного росту дитини: соціального (потреба у спілкуванні з іншими людьми), конструктивний (потреба у русі, в грі), дослідницький (потреба у пізнанні і розумінні речей); експресивний (потреба у самовиразі).

Суттєве місце у навчальній програмі Лабораторної школи посідали суспільні дисципліни, на які відводилось до 25% часу. Таким чином, навчанню намагались надати суспільного характеру, спрямувати індивідуальні інтереси до спільної ме-

ти. Іншими важливими компонентами навчального процесу були природознавство і праця, що включала різноманітні види діяльності.

Провідним принципом роботи початкової школи Д.Дьюї вважав принцип “навчання через діяльність”. Праця виступала і як мотив навчання (задоволення конструктивного та експресивного імпульсів) і як його метод. Обґрунтовуючи необхідність діяльнісного підходу, Д.Дьюї доводив, що молодший школяр є дуже активним за своєю природою і проблемою педагогіки завжди було скерування цієї активності у певному напрямі. З метою реалізації цього принципу велике місце у школі займали ігри, імпровізації, екскурсії, художня творчість дітей, домоводство та інші види ручної праці. Д.Дьюї використовував ручну працю для того, щоб “показати дітям основні потреби суспільства та засоби їх задоволення”. На його думку, не треба навчати школярів певній професії. Праця повинна стати “центром, навколо якого групуються наукові заняття, на яких сповіщають відомості про матеріали і процеси їх обробки”.

В цілому ідеї американського педагога сприяли більшому урахуванню сутності дитячої природи в навчальному процесі, пошуку нових форм навчальної роботи (результатами таких пошуків були комплексні програми, метод проєктів тощо). Разом з тим, з ім'ям Д.Дьюї пов'язують ідеї утилітаризації навчання в американській школі, тобто зниження її інтелектуальної насиченості для більшості школярів.

Д.Дьюї був не єдиним представником реформаторської педагогіки, хто звернув серйозну увагу на трудове навчання і виховання. В Європі існувало кілька підходів щодо шляхів розвитку *трудової школи*, яка повинна була прити на зміну школі книжного навчання. Частина педагогів на чолі з німецьким педагогом **Георгом Кершенштейнером** вважала головним призначенням трудової діяльності у школі підготовку до конкретної професійної діяльності у сфері фізичної праці. Як правило, у таких школах надавалась лише поверхова загальна освіта і головна увага приділялась здобуттю конкретних професійних навичок. Більшість педагогів-мануалістів (від *manual labour*) – ручна праця) трактувала трудове виховання і навчання в школі як елемент загального розвитку особистості, як засіб розвитку її творчих здібностей. Саме такої точки зору дотримувався і Д.Дьюї.

Ідея вивчення дитячої природи, навчання за “*центрами інтересів*” дитини були покладені в основу педагогічної теорії та практики бельгійського педагога **Овіда Декролі**.

У 1907 році О.Декролі заснував у Брюсселі навчальний заклад “Школа для життя, через життя”, що став широко відомим як у країні, так і за її межами, і слугував взірцем для наслідування. О.Декролі критично ставився до практики традиційних шкіл, які не враховували у достатній мірі ні дитячих інтересів, ні їх еволюції, ні особливостей дитячого мислення, ні активної природи дитини.

Ідея О.Декролі полягала у необхідності побудови навчання на основі “*центрів інтересів*” дитини. Він вважав, що основними потребами дітей є, по-перше, фізичні потреби у їжі, у захисті від несприятливого клімату, різних небезпек і вогнів, а по-друге, духовні – у солідарності, праці, відпочинку і самоудосконаленні.

Призначенням школи, на думку бельгійського педагога, є, перш за все, моральне виховання. О.Декролі стверджував, що дитині від природи властиві певні інстинкти власності і самолюбства, які необхідно враховувати у навчально-

виховному процесі. Особливу увагу слід приділяти таким природженим якостям дитини, як любов до ігор та страх самотності.

Важливим джерелом навчання і виховання О. Декролі вважав оточуюче дитину середовище – живу і неживу природу, школу, сім'ю, суспільство. Здійснення навчально-виховного процесу повинно відбуватись через діяльність дитини і без зазіхань на її свободу. Школа повинна допомогти дитині розвинути притаманні тільки для неї нахили, певні образи та ескізи, з якими вона народжується. При роботі змісту та методики навчальної роботи слід враховувати, що логіка дитини суттєво відрізняється від логіки дорослої людини. Тому О. Декролі радить вичленити у навчальному процесі такі види діяльності учня, як спостереження, вимірювання, знаходження асоціативних зв'язків.

Творцем теорії *функціональної педагогіки* став швейцарський психолог та педагог **Едуар Клапаред** – один з організаторів Педагогічного інституту ім. Ж.-Ж. Руссо у Женеві (1912 р.) і журналу “Архіви психології”, що видається і понині починаючи з 1901 року. У концепції Е. Клапареда акцентується роль інтересу, мотивів, потреб у поведінці дитини. Ряд його робіт присвячений проблемам виховання навчальних навичок, вольових якостей особистості, потреби у праці, питанням професійної орієнтації. Е. Клапаред розробив теорію гри, в якій, зокрема, розглядав її як засіб підвищення ефективності навчання, вирішення проблеми інтересів дітей і їх потреби у русі.

Прихильником ідей функціональної педагогіки був і один з лідерів нового виховання, швейцарський педагог **Адольф Фер'єр**. Його внеском у розвиток реформаторської педагогіки стала, зокрема, нова періодизація психічного розвитку дитини і її інтересів – від безсистемних до цілеспрямованих. Швейцарський педагог вважав, що школа повинна сприяти природному розвитку дитини, формувати не інтелектуалів-ерудитів, а людей, у яких знання увійшли у їх “плоть і кров”, здатних застосувати ці знання на практиці. Йому належить дуже точна і у той же час образна критика вад традиційної школи, сформульована ним у роботі “Перебудуємо школу”. Тут він, зокрема, писав: “І створили школу так, як велів їм диявол. Дитина любить природу, тому її замкнули у чотирьох стінах. Дитині подобається усвідомлювати, що її робота має якийсь сенс, тому все побудували так, що її активність не має ніякої користі. Вона не може залишатись без руху – її примусили до нерухомості. Вона любить працювати руками, а її стали навчати теоріям та ідеям. Вона любить говорити – їй наказали мовчати. Вона прагне зрозуміти – їй звеліли вчити напам'ять. Вона хотіла б сама шукати знання – їй вони даються у готовому вигляді”.

А. Фер'єр узагальнив теоретичні основи діяльності одного з провідних типів експериментальних навчальних закладів, що виникли на межі XIX – XX століть – *нових шкіл*. Його зусиллями у 1899 році в Женеві було створено теоретичний та методичний центр цього реформаторського руху – Інтернаціональне бюро нових шкіл. До провідних ознак *нової школи* як експериментального навчального закладу А. Фер'єр відносив такі три групи:

1. Перша група ознак передбачала **організацію навчального процесу** на основі нетрадиційних педагогічних підходів. У школах передбачалось здійснення спільного навчання, введення трудової підготовки, забезпечення можливості віль-

ної діяльності дитини згідно з її смаками і нахилами. Виконання цих вимог повинно було базуватись на глибоких знаннях дитячої психології.

2. Друга група ознак була пов'язана із **завданнями розумового виховання**, які передбачали урахування індивідуальних здібностей дітей; викладання, яке повинно базуватись на фактах, дослідах і спостереженнях; розвиток самостійності учнів; організацію індивідуальної і колективної роботи в навчальному процесі. Кожен учень повинен був мати власний графік вивчення шкільної програми.

3. Третя група ознак стосувалась певних вимог до **морального виховання**, яке передбачало організацію самоврядування учнів. Вся система виховання була спрямована на вільний розвиток ініціативи дітей, формування почуття відповідальності.

Всього у Західній Європі було створено 25 нових шкіл. Їх діяльність на рубежі XIX-XX століть відіграла важливу роль у модернізації шкільного навчання. Саме ці заклади підійшли до практичного вирішення проблем диференціації та індивідуалізації навчання на основі урахування інтересів і природних властивостей кожної дитини, поваги до неї; до застосування активних методів навчання, до запровадження трудових методів у навчальний процес як засобу розвитку розумових та моральних якостей особистості; до практики спільного навчання дітей обох статей. Теоретики "нової школи" вважали себе послідовниками Ж.Ж.Руссо і здійснювали свою діяльність у відповідності з його ідеями природного і вільного виховання, беручи до уваги досвід філантропів. Така ідейна спрямованість сприяла як гуманізації ставлення до дитини, так і внесенню деяких суперечностей в організацію навчального процесу.

Близькою до концепції вільного виховання була *педагогіка особистості*. Її засновники – **Е.Вебер, Г.Гаудіг, Ф.Гансберг, Е.Лінде, Г.Шарпельман**, виступали з критикою традиційної школи з її жорсткою регламентацією діяльності учителя та учнів. Школа, на думку представників педагогіки особистості, повинна стати трудовим товариством дітей, які за допомогою учителя висувають перед собою конкретні цілі і шукають шляхів їх досягнення. Педагогічне керівництво у такій школі має максимально тактовний, дружній характер і сприймається як співробітництво рівних. Учитель не повинен здійснювати попереднього планування своєї діяльності і дотримуватись продуманої заздалегідь методики. Головне у навчальному процесі – вільна творчість учителя, що є результатом його педагогічної інтуїції.

Завданням школи ідеологи педагогіки особистості вважали вільний духовний розвиток дитини, формування у неї радісного світосприйняття. Особливо великого значення у зв'язку з цим надавалося самостійним творчим роботам учнів. У початкових школах, створених представниками цього педагогічного напрямку відмовились від систематичного предметного навчання, вводилось епізодичне комплексне навчання. Великої уваги у навчальному процесі надавалось активному залученню дітей до ручної праці. Дуже ретельно враховувались вікові та індивідуальні властивості дітей.

Своєрідною різновидністю ідей вільного виховання стала і концепція італійського педагога **Марії Монтессорі**. Першопочатково ця концепція була розроблена з метою розвитку органів почуттів у розумово відсталих дітей. Поступово М.Монтессорі прийшла до висновку, що створена нею методика стане у нагоді і в роботі з нормальними дітьми. Як і всі представники реформаторської педагогіки,

педагог піддала різкій критиці недоліки традиційної школи: відсутність дитячої рухливості на уроках, муштру, ігнорування природних запитів дитини. Вона закликала до надання дітям свободи для “самовиховання і самонавчання”, стверджуючи, що “ми так само мало здатні створювати внутрішні якості людини, як і зовнішні форми тіла” (Монтессори М. Самовоспитание и самообучение в начальной школе. – М., 1922.-С.5).

Початкова школа, за М.Монтессорі, повинна стати лабораторією, в якій вивчається психічне життя дитини. Внутрішні потреби дитини не можна “відгадати”, їх необхідно визначити, якщо залишити дитину вільною у природних умовах. Необхідні створити такі умови, які б відповідали потребам дитини у розвитку, і такі посібники, які б сприяли її “самовихованню і самонавчанню”.

Свої педагогічні ідеї М.Монтессорі почала застосовувати у 1907 році у дошкільних закладах, створених “Громадою дешевих квартир” для бідних. Однією з провідних ідей, що реалізовувалась у цих закладах, було єднання школи і сім’ї, яке повинно було сприяти “відродженню людства” шляхом нового виховання, емансипації жінки, підняття культурного рівня населення.

У “будинках дитини”, які працювали під проводом М.Монтессорі, дітям пропонувалась свобода вибору будь-якого матеріалу для занять, який би відповідав “внутрішнім потребам дитини”. Але кожне заняття повинно було бути педагогічно виправданим, тобто мати певну мету і відповідний напрям. У дошкільному віці особливої уваги надавалося сенсорній культурі дитини. Для удосконалення слуху, зору, дотику була розроблена система дидактичних матеріалів. Робота з цим матеріалом повинна відбуватись самостійно. Провідним гаслом у “будинках дитини” було: “Допоможи мені це зробити самому”. Тобто педагог виступає спостерігачем, помічником. М.Монтессорі підкреслювала, що під час вправ з дидактичними матеріалами не стільки важливі самі знання, скільки внутрішні процеси психічного і фізичного розвитку, набуття нового “бачення”, яке допоможе розпізнати предмети та їх властивості. Самостійне виправлення дитиною помилок у діях потребує зосередженої уваги, спостережливості, терпіння, волі. Тренування цих якостей сприяє, на думку авторки концепції, подоланню “хаотичності”, властивій дошкільному віку, і є основою для “самовиховання та самодисципліни”.

Система М.Монтессорі має і певні суперечності. Зокрема, концепція “спонтанного розвитку дитини”, проголошена нею, практично спростовується зарегламентованим режимом “будинків дитини”. Недостатня увага приділяється такому природному виду діяльності дітей, як гра. Недооцінюється у аналізованій системі роль живого слова, отримання дітьми знань, праця з реальними, а не штучними матеріалами. В сучасних умовах існує досить широка мережа дошкільних закладів та початкових шкіл, які працюють за системою М.Монтессорі, яка поступово удосконалюється, приводиться у відповідність до потреб сучасного життя.

2. ПРОВІДНІ КОНЦЕПЦІЇ РЕФОРМАТОРСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ У ПЕРІОД МІЖ ДВОМА СВІТОВИМИ ВІЙНАМИ

У 20-30-х рр. XX століття реформаторська педагогіка набула подальшого розвитку і організаційно сформувалась як міжнародний *рух нового виховання*. У 1921 році була створена “Ліга нового виховання”, до якої у 1922 році входили

представники 53 країн світу. Центром педагогічного руху став Інститут ім. Ж.-Ж. Руссо в Женеві, очолюваний П.Бове, Е.Клапаредом, Є.Піаже, А.Фер'єром.

Значного розвитку набув **рух нового виховання** у 20-30-х роках у Франції. Його активістами було створено ряд педагогічних організацій: "Група нового виховання" (заснована Алісою Жуен), що проводила роботу серед учителів початкової школи; "Кооператив світської освіти" (заснований С.Френе;) "Рух нових сільських шкіл" (засновник Ж.Бертьє); асоціація "Нове виховання" (засновник Р. Кузіне).

Найбільшій популярності серед сучасних педагогів набула діяльність **Селестена Френе**. Метою своїх експериментів Френе вважав демократизацію навчання і виховання. Основними елементами "техніки С.Френе" є:

- Вільні тексти як основа навчання рідній мові.
- Шкільна друкарня. Використання друкарського верстата у шкільній практиці не є винаходом Френе: він використовувався, наприклад, у школах О.Декролі та Р.Кузіне. Але у цих педагогів типографія використовувалась епізодично, як допоміжний метод. У С.Френе ж вона стала обов'язковим і суттєвим елементом структури навчально-виховного процесу як форма роботи над вільними текстами. На його думку цей метод дозволяє: активізувати пізнавальну діяльність школярів; розвивати вправність руки; гармонійну координацію рухів, розвивати увагу, зорову пам'ять; навчати читанню і письму без напруження, тому що складання текстів на верстаті добре активізує механічну пам'ять, дозволяє репродукувати орфографію слів на підсвідомому рівні; привчати до співробітництва, оскільки цей метод являє собою цікаву колективну працю; вивчати особистість дитини, її інтереси.
- Шкільний журнал. Він являє собою збірку вільних текстів, які друкуються щодня, а у кінці місяця видаються як окрема брошура для передплатників і кореспондентів.
- Обмін шкільною друкованою продукцією (дитячі листи, шкільні журнали, тематичні альбоми, магнітофонні касети з розповідями дітей тощо). С.Френе вважає налагодження такого обміну "основою мирного життя майбутніх громадян планети".
- Перші спроби програмованого навчання. С.Френе відмовився від підручника як від єдиного, постійного, стабільного джерела інформації. Вводились навчальні картки (картки самоосвіти, методичні картки, "навчаючі стрічки") тощо.
- Нові форми планування і контролю за навчальним процесом.

Завданням школи, за С.Френе, є *культивування успіхів дитини для самоствердження особи*. Реалізації такого завдання сприяла і продумана система виховної роботи. Її метою, за визначенням автора концепції, є *максимальний вільний розвиток особистості за допомогою розумно організованого товариства, яке являє собою шкільну співдружність дітей і дорослих, що об'єднані спільними завданнями, діяльністю, способом життя і гуманними стосунками*.

Провідними ідеями, на яких базується виховна робота, за С.Френе, є наступними:

1. Школа концентрує свою увагу на дитині і керується у своїй діяльності потребами дитини, підпорядковує їм свою техніку, технологію, зміст освіти і методи виховання.
2. Дитина сама створює свою особистість за допомогою дорослого.

3. Школа майбутнього – це школа праці. Праця є головним принципом, двигуном і філософією народної педагогіки і народної школи.

4. У школі має панувати *функціональна* дисципліна, що впливає з потреб організації навчально-виховного процесу.

5. Школа XX століття повинна готувати людину XX століття, використовуючи з цією метою найсучасніші технічні засоби.

6. Виховання повинно базуватись на природних засадах, тобто на природі, у сім'ї, через духовний досвід людства.

7. Виховання має базуватись на переконанні, а не на примушуванні, переконувати слід не словом, а прикладом, діяльністю.

8. Школа для народу не може існувати без демократичного суспільства.

Отже, провідними символами виховної системи С.Френе є демократизм, свобода, співробітництво, праця. Інструментами здійснення його ідей у виховній практиці виступали, передусім, самоврядування і шкільний кооператив, який здійснював продаж друкованої продукції, дитячих поробок, організовував платні концерти, збирав внески “друзів школи”. Кооператив ставив за мету розвиток громадянських, моральних якостей особи, любові до школи і турботи про неї, старанності, організованості, взаємодопомоги, ініціативи.

Найбільш цікавими проявами розвитку ідей нового виховання у Німеччині у 20-30-х роках стали вільні шкільні громади, Йена-план П.Петерсена, Вальдорфські школи.

Вільні шкільні громади виникли у німецькомовних країнах ще на початку XX століття як один типів *нової школи*. Засновниками виховної концепції вільних шкільних громад були німецькі педагоги **Г.Літц та П.Гехеб**.

Школи-громади були закладами, що будували своє життя на ідеях співробітництва громадян невеликої спільноти, розвитку у них почуття громадянської відповідальності. Шкільна громада передбачала повну рівноправність учителів і учнів, забезпечувала свободу кожного і одночасно дисципліну і порядок.

Характерною особливістю цих закладів було те, що вони були передусім *виховуючими школами*, формували людину – носія європейської культури, на відміну від інших видів трудових шкіл Німеччини, зокрема школи Г.Кершенштейнера, – носія суто німецького національного менталітету, своєї професії, свого соціального стану.

Суттєву роль у здійсненні виховних завдань у школі П.Гехеба відігравав інтернаціональний склад учителів і учнів. П'яту частину усіх школярів складали діти з інших країн. Крім того, вихованці походили з сімей, що відрізнялися своєю релігійною та політичною орієнтацією. Подібні школи існували тільки в Німеччині і з приходом до влади фашизму вони були закриті як такі, що не відповідали державній ідеології. Їх засновники вимушені були емігрувати.

У школах-громадах не передбачалось спеціалізації за окремими галузями знань. Загальна освіта повинна була забезпечити формування уявлень про всі сфери життя людини у їх взаємозв'язку. Цим завданням зумовлювався і характер навчального процесу: відсутність традиційної класно-урочної системи, стабільного навчального плану. Організація навчально-виховного процесу визначалась принципом “йдучи від дитини”. У школах-громадах існував вільний навчальний план. Навчання будувалось за трудовим принципом у широкому розумінні слова: під

керівництвом педагога діти навчались самостійно спостерігати, порівнювати, робити все своїми руками, набуваючи певних практичних навичок, а в результаті – працювати і мислити самостійно.

В цілому практика діяльності шкіл-громад сприяла подоланню авторитарності у навчально-виховному процесі, була спрямована на уникнення тиску на дитину, формалізму в освіті, тобто на реалізацію ідей реформаторської педагогіки.

Широкої популярності набула концепція професора Ієнського університету **Петера Петерсена – “Ієна – план”**, реалізована у створеній ним у 1924 році експериментальній школі. У цій школі класно-урочна система з жорсткою регламентацією режиму дня, дисципліною покори, субординацією у відносинах між учителем і учнями була замінена виховною громадою, в основі діяльності якої – повага до дитини, визнання унікальності кожної людської особистості, поєднання свободи і відповідальності, пошук шляхів збалансованого розвитку емоційних, соціальних, інтелектуальних, моральних і естетичних потреб дитини, виховання почуття спільності і товариства, рівноправна і тісна співпраця учителів, дітей і батьків.

Замість класів Ієна-план пропонує різновікові групи (так звані “штамм-групи”) чисельністю 25-30 чоловік. Так, учні 1, 2 і 3 класів об’єднані в одну штамм-групу, де старші виступають в якості опікунів молодших, допомагають їм у підготовці завдань. Розклад, за Ієна-планом, побудований наступним чином, що уроки у класах (математика, малювання, батьківщинознавство, музика, рідна мова, суспільствознавство) чергуються із заняттями у штамм-групі. Саме тут і виникає можливість для спілкування дітей різного віку, здобуття навичок організації спільної діяльності.

Навчальний матеріал інтегрується за тематичною ознакою. Його зміст у перші роки навчання визначається в значній мірі інтересами самих учнів. У подальшому зміст все більше визначається учителем.

Велике місце у навчальній роботі займають вправи, навчальні ігри, групове обговорення учнівських робіт, питань життя школи. Особливої уваги учителі надають відкриттю навчального тижня та підведенню його підсумків, загальношкільним зборам, роботі з батьками – всьому тому, що можна об’єднати словами “аналіз” і “спілкування”.

Навчальний день обов’язково включає чотири компоненти: гру, бесіду, працю і свято. Відповідно до Ієна-плану ці види діяльності є особливо важливими для повноцінного гармонійного розвитку дитини.

Цікавою особливістю аналізованої методичної системи є відсутність табелів і оцінок, як і покарань та винагород взагалі. Головне – це облік і самооблік, оцінка і самооцінка самих дітей. В кінці року вчителі пропонують дві характеристики – одну, цілком об’єктивну, для батьків, а другу, заохочувальну, для дитини.

Отже, школа під керівництвом П.Петерсена стала місцем, де учитель спрямовує процес навчання, а учень має право на власну думку і позицію. Завдяки знанням, життєвому досвіду вчитель вчить, а учень вчиться. Але можлива і зміна ролей. Вона повинна бути сприйнята як природний аспект людського життя.

Школа, побудована за Ієна-планом, продовжила своє існування у європейських країнах і в кінці XX століття (існує понад 80 таких шкіл).

Завдання розвитку людини як єдиного цілого ставила перед собою школа **Рудольфа Штайнера** – німецького філософа, дослідника творчості Гете і Шіллера, яка перетворилась сьогодні у широкий педагогічний рух і має назву **вальдорфська педагогіка**.

Перша вальдорфська школа була відкрита у Німеччині у 1919 році у м.Штутгарт для дітей робітників і службовців сигаретної фабрики Вальдорф-Асторія. В основу педагогічної концепції цієї школи, яка отримала назву за місцем її утворення, покладено релігійно-філософське вчення Р.Штайнера – *антропософія*. Це вчення названо його послідовниками “найпрогресивнішим духовно-науковим напрямом XX століття”.

Згідно з уявленнями антропософії, розвиток людини відбувається за семилітніми ритмами. Знання їх сутності дозволяє правильно будувати виховний процес. Протягом кожного з семи років відбувається дозрівання одного з елементів складної людської природи.

Так, з моменту зачаття і до моменту народження формується *фізичне* тіло людини. Від народження і до зміни зубів (7 років) дитина освоює фізичне тіло, надане їй у спадок від батьків. Здійснюється цей процес завдяки активній діяльності життєвих “ефірно-створюючих сил”. Зміна молочних зубів на корінні знаменує народження другого тіла – *життєвого, ефірного*, що і є власне “творцем” тіла фізичного. Протягом наступного семиріччя формується третє – *душевне, астральне* тіло. Це період засвоєння силами “Я” діяльності душі з її почуттями, пристрастями, емоціями.

Головними принципами діяльності вальдорфської школи є:

1. Принцип *виховання у дусі свободи*, який полягає у необхідності вести дитину до вільного і плідного самопізнання, самовизначення, до повноцінного розвитку всіх сил особистості. Керуючись цим принципом, вальдорфська педагогіка критикує традиційну школу за переобтяження абстрактним інтелектуалізмом, що веде до дегуманізації почуттів, безсердечності. Принцип свободи полягає і у відсутності єдиних методик навчання, точних стабільних навчальних планів. Учитель самостійний, вільний у своїх діях. Є лише рекомендації, пов'язані з необхідністю урахування вікових особливостей дітей, що пов'язані із антропософським розумінням їх природи.

2. Принцип *цілісності* формування особистості: тілесної, душевної і духовної її сторін. Головне у вальдорфській школі – розвинути здатність вільно і оригінально мислити, відчувати, творити. Тому поряд із навчанням, яке здійснюється у живій активній формі, велика увага приділяється розвитку культури почуттів, художньо-музичних навичок, ремісничій майстерності, фізичному розвитку.

3. Принцип *циклічності* навчально-виховної діяльності, який полягає в урахуванні особливостей вікових циклів розвитку, добових біоритмів, у застосуванні методу епох у навчальному процесі, ритмічних вправ тощо.

4. Принцип *авторитету* вчителя, вихователя, батьків, духовного ідеалу, що розглядається як одна із найважливіших рушійних сил розвитку дитини, перш за все у підлітковому віці, коли очима такого авторитету, морального взірця дитина дивиться на світ.

Організація навчального процесу у вальдорфських школах має ряд специфічних особливостей. По-перше, у них відсутня абсолютизація предметних уроків як

основної форми навчального процесу. 45-хвилинні уроки поєднуються тут із заняттями за *методом епох*.

Сутність методу епох полягає у тому, що викладання предмета проводиться кожного навчального дня протягом 3-4 тижнів на 1,5 годинних заняттях. За цей навчальний час, що складає близько 50 годин, засвоюється більша частина навчального матеріалу відповідного року, або навіть весь матеріал з предмету за рік.

Таким шляхом викладаються провідні академічні дисципліни: рідна мова і література, математика, історія, фізика, хімія, біологія, географія, історія мистецтва, праця. На вивчення таких предметів, як рідна мова, математика у старших класах виділяють по дві епохи (8 тижнів). Після 12 години дня у вальдорфських школах починаються уроки, які не пов'язані з великим інтелектуальним напруженням. Це ще одна особливість організації навчального процесу у подібних школах. Такий розподіл навчального часу пояснюється врахуванням *щоденних біологічних ритмів дитячого організму*: піки інтелектуальної активності припадають на першу половину дня – від 5 до 12 годин. Опівдні ж настає спад інтелектуальної активності.

Отже, після інтелектуально насичених занять першої половини дня йдуть два інші компоненти, що разом складають *потрійний ритм життя* вальдорфської школи. Другий компонент – заняття естетично-художнього циклу – музика, живопис, скульптура, архітектура, театр, евритмія (особливий вид мистецтва, синтез думки і слова, кольору і музики, рухів тіла і душі). Нарешті, третій компонент – заняття ручною працею: столярною і слюсарною справою, шиттям, плетінням тощо. Випускники вальдорфських шкіл, як правило, грають на кількох музичних інструментах, володіють кількома іноземними мовами, займаються театром, співом, живописом, танцями, завдяки щоденній “рукотворчості” уміють шити, пекти хліб, обробляти землю, можуть побудувати будинок, працювати з глиною, деревом, металом.

Такий потрійний ритм навчального часу побудований на ідеї гармонічного розвитку трьох сфер внутрішньої діяльності людини – мислення, почуття і волі.

Заслуговує на увагу і так званий *ритмічний початок* кожного робочого дня. На нього відводиться до 20 хвилин заняття за методом епох. У молодших класах змістом ритмічного початку є повторення хором вірша, пісеньки, що супроводжується грою на сопілці із дзвіночками, приплескуванням і притупуванням. У середніх і старших класах змістом ритмічної частини є декламація вірша хором. Вона може повторюватися декілька разів як з метою поліпшення вимови, дотримання чіткості артикуляції звуків, мелодики вірша, так і з метою пробудження і стимулювання уяви, фантазії. В цей час активізуються всі органи почуттів. Важливими, на думку вальдорфських педагогів, є і спільні вольові зусилля, що докладаються учнями. Їх наслідком є активна трудова готовність, зумовлена активізацією інтелектуальної і емоційно-вольової сфер. В цілому вальдорфці вважають що все, пов'язане з ритмом, позитивно впливає на здоров'я людини.

Навчання у вальдорфській школі являє собою процес *результативної дії*. Учитель викладає матеріал не рецептивним, а продуктивним методом, тобто не дає готових визначень та рецептів, сам здійснює разом з дітьми всі дії, необхідні для відповідних умовиводів. Малоє разом з ними малюнок до прочитаної казки, скла-

дає план місцевості під час уроку-походу. І у всіх випадках в процесі спільної дії у кожного народжується свій зразок.

Один із головних методів вальдорфської школи – *образний виклад* матеріалу на будь-якому занятті. Дітей вчать образно мислити, співпереживати, співчувати, тобто включають у процес пізнання всю людину, її уявлення, фантазію, почуття.

Традиційним для вальдорфських шкіл є *гетеаністичний метод пізнання*, який означає буквально – пізнавати світ, пізнаючи себе, пізнавати себе, пізнаючи світ. Зрозуміти себе, щоб зрозуміти іншу людину, побачити багатогранність і неповторність її душі, щоб побачити і зрозуміти різноманіття і красу оточуючого світу. Дуже цінується тут здатність дивуватись і бачити чудо. Тому у перших – п'ятих класах так багато казок, міфів, легенд, у яких перемагає добро, краса. Загальним правилом є те, що заключні 15 хвилин заняття відводяться розповіді на морально-етичні теми. У молодших та середніх класах їх сюжети, як уже було відзначено, пов'язані з казками, міфологією, історією, Біблією. В цілому у школах знайомлять з різними релігіями, використовуючи їх моральний потенціал.

Традиційно велика увага приділяється різним формам співпраці з батьками. Це і батьківські вечори, і проведення батьками уроків ручної праці, і заняття разом з дітьми евритмією тощо.

Управління школами здійснюється на основі самоврядування, що реалізується у діяльності колегії, яка щотижня проводить засідання. До таких колегій входять учителі, батьки, старшокласники.

У 1990 році у ФРН нараховувалось 180 вальдорфських шкіл, у яких навчалось понад 50 тисяч дітей, а всього у світі на той час було 512 таких альтернативних навчальних закладів.

У реформаторських педагогічних колах США та Великобританії провідним напрямом теоретичних досліджень у 20-30-х роках XX ст. стало обґрунтування індивідуалізації навчання і самостійності учнів. Саме цим займались педагогі-теоретики, що увійшли в Асоціацію прогресивної освіти, створену у 1919 році. Одним з найбільш яскравих проявів практичної реалізації названого педагогічного напрямку став Дальтон-план Олени Паркхерст – вчительки з американського міста Дальтон.

Головними принципами діяльності цієї школи стали:

- свобода дитини, яка забезпечується, передусім, наданням можливості кожному учню навчатись у власному темпі, займатись справою, яку він сам собі обрав;
- взаємодія у групі, яка здійснюється на основі контактів дітей протягом групових навчальних занять (конференцій) – як однолітків, так і дітей різного віку;
- розподіл навчального часу, що передбачає можливість вільно розпоряджатись своїм навчальним часом протягом місяця в рамках отриманої на цей період навчального завдання.

Шкільний курс, за Дальтон-планом, поділений на підряди за кількістю навчальних місяців. Підряд складається із серії відділів, або програм. Учень на початку кожного місяця обирає і підписує договір на виконання певної програми і самостійно виконує її, керуючись, при необхідності, методичними порадами учителів-спеціалістів. В програмі точно вказана не тільки література, яку треба опрацювати, але й поданий конспект теми, що супроводжується рядом запитань, на які треба відповісти. Тут же може бути визначена головна ідея матеріалу, що вивчається,

теми для самостійних доповідей. Якщо у лабораторії, де відбувається заняття, в один і той же час збирається кілька учнів, що працюють над однаковими питаннями, вони можуть об'єднатись і працювати групою.

Самостійна робота над навчальними предметами здійснюється у першій половині дня і займає щоденно до трьох годин. Учні мають індивідуальний розклад, щоденно самі обирають місце для занять (лабораторія, бібліотека, кабінет). Щотижня (один – два рази, а при потребі і більше) у другій половині дня на колективних зборах групи відбувається звітування учнів про свою роботу. На таких уроках-конференціях учитель розглядає ті питання, які викликали труднощі, проводиться закріплення, систематизація набутих знань. Учень не може почати виконання нового підряду з будь-якого предмета, поки він повністю не виконає усіх підрядів попереднього місяця. Таким чином, він вимушений уважно ставитись до розподілу свого навчального часу, враховувати свої сили і здібності.

Дальтонські школи існують і в кінці XX століття і є досить популярним типом альтернативних навчальних закладів. Керівники цих шкіл вважають, що метод, за яким вони працюють, дає можливість ефективно розвиватися силам, здібностям, інтересам дітей, не придушує їх ініціативу та індивідуальність. Кожен учень може приділити більшу увагу тому, що його більше цікавить. Діти вчаться самостійно здобувати знання, продумувати їх і разом з тим набувають навичок співпраці у групах. Формується відповідальність за власні рішення, зберігається безперервність пізнавального інтересу, нема штучних перерв у роботі. Діти привчаються до ведення самостійних досліджень, до наукових методів роботи. Змінюються стосунки між учителями і учнями: створюється атмосфера взаємної поваги і довіри.

Ще однією ідеєю, що продовжувала перебувати в центрі уваги у колах педагогів-реформаторів у англomовних країнах у 20-30-х рр. XX ст., став педоцентризм. Англійський вчений *Д.Адамс*, американські – *Х.Рагг та А.Шумахер* головними принципами шкільного навчання вважали свободу на противагу авторитарному контролю, дитячу ініціативу на противагу ініціативі учителя, інтерес дитини як головний критерій при створенні шкільних програм.

Керуючись ідеями педоцентризму, англійські педагоги *А.Нейл і Б.Рассел* розробили програму перетворення школи у вільний демократичний навчально-виховний заклад. Ця програма втілювалась .А.Нейлом у школі, створеній ним у Саммерхілі у 1924р.

Гаслом цієї школи стала ідея “абсолютної свободи” учнів. Відвідування занять із загальноосвітніх дисциплін не було обов'язковим, учням дозволялось обирати факультативи за інтересами: курс для підготовки до коледжу, спорт, мистецтво, трудове навчання. Проте дуже швидко “абсолютна свобода” прийшла у невідповідність з реальними вимогами часу: необхідністю набуття системи наукових знань для підготовки до життя. Самі учні стали вимагати введення обов'язковості у відвідуванні занять, оскільки “свобода” у цьому питанні заважала всім, навіть тим, хто нею безпосередньо не користувався, просуватися вперед в оволодінні навчальним матеріалом в оптимальному темпі. Основна мета діяльності школи Саммерхіл була сформульована як *формування соціально активної особистості*. На думку А.Нейла, одне засідання загальних зборів учнів є більш ефективним у реалізації цієї мети, ніж цілий тиждень навчальних занять, оскільки ефе-

ктивно сприяє соціалізації, що являє собою набагато важливішу справу, ніж проста передача знань. Керуючись цією ідеєю, учителі школи Саммерхіл приділяли значну увагу різним формам виховної роботи. Зокрема, однією з цікавих форм соціалізації особистості, що застосовувалась у школі, були “щирі бесіди” між учнем і директором (персональні уроки). Особлива увага приділялась і шкільному самоврядуванню, оскільки без нього, як вважав А.Нейл, школа не може вважатися прогресивною.

Педагогічна концепція школи Саммерхіл мала, безумовно, свої недоліки. Зокрема, завдання розумового розвитку відсувались на другий план у порівнянні з завданнями морального і емоційного розвитку, була присутня односторонність в урахуванні психологічних особливостей дітей. Однак і за умов такої критики слід визнати, що наслідком її популяризації в Англії стало пом'якшення педагогічного клімату у масових школах країни.

Таким чином, з кінця XIX ст. до другої світової війни у зарубіжній педагогіці сформувались педагогічні течії, концепції, які стали основою суттєвого реформування шкільної освіти і виховання на засадах гуманізму, обов'язкового трудового навчання, інтересів дитини як основи побудови навчальних програм та методики навчання, заохочення самостійності, творчості, ініціативи дитини в навчальному процесі.

Разом з тим у деяких концепціях (вільного виховання, педагогіки особистості, експериментальної педагогіки) ідеї унікальності дитини доводились до крайності, а її розвиток та виховання трактувалось виключно з біологізаторських позицій.

Запитання і завдання для студентів.

Запитання для самоперевірки

1. Дайте характеристику основним причинам розвитку реформаторської педагогіки на рубежі XIX-XX століть.
2. Поясніть сутність поняття “педагогіка, центрована на дитині”. На кому, чому були “центровані” педагогічні концепції попередніх епох?
3. У чому полягають позитивні та негативні сторони теорії вільного виховання?
4. Дайте характеристику мети та методів дослідження експериментальної педагогіки.
5. Дайте характеристику основних методів прагматичної педагогіки.
6. Автором якого напрямку реформаторської педагогіки був О.Декролі? У чому полягає сутність його концепції?
7. Дайте характеристику педагогічній діяльності та поглядів А.Фер'єра.
8. У чому полягають позитивні та негативні сторони педагогічної концепції М.Монтессорі?
9. У чому полягають мета та методичні особливості діяльності вільних шкільних громад?
10. Сформулюйте специфічні особливості “Існа-плану” П.Петерсена.
11. Дайте характеристику Вальдорфської школи як альтернативного навчально-виховного закладу.
12. Назвіть та прокоментуйте специфічні особливості “техніки Френе”.

Темати рефератів

1. Провідні ідеї зарубіжної експериментальної педагогіки кінця XIX – початку XX ст.
2. Концептуальні основи діяльності нових шкіл у Західній Європі в кінці XIX – у 20-х років XX століття.
3. Педагогічні ідеї Д.Дьюї та їх вплив на вітчизняну педагогіку 20-30-х років.
4. Особливості методики вальдорфських шкіл.
5. Педагогічна діяльність та погляди С.Френе.

6. Педагогічна діяльність та погляди П.Петерсена.

Тести

1. Гаслом концепції вільного виховання є:
а) “Навчити всіх всьому”; б) “Формувати людину, а не чиновника” в) “Йдучи від дитини”.
2. Провідним методом дослідження у експериментальній педагогіці є:
а) природний експеримент; б) лабораторний експеримент; в) тести.
3. Шкала Біне-Сімона – це:
а) вікова періодизація; б) тести для визначення рівня розумового розвитку дитини;
в) система оцінювання знань учнів.
4. А.Лай є автором: а) теорії вільного виховання; б) педагогіки дії; в) прагматичної педагогіки.
5. В Лабораторній школі А.Лая трудова діяльність застосовувалась з метою:
а) професійної орієнтації учнів; б) набуття учнями професійних навичок у конкретному виді діяльності;
в) загального розвитку психічних та фізичних якостей особистості.
6. Е.Клапаред та Е.Фер’єр були засновниками:
а) функціональної педагогіки; б) педагогіки дії; в) педагогіки особистості.
7. Нові школи, в контексті даної теми, – це:
а) тип експериментальної школи; б) новий тип елементарної масової школи; в) школи, які отримали нові приміщення.
8. Педагогічний інститут ім. Ж.-Ж.Руссо – це: а) вищий навчальний заклад; б) середній спеціальний навчальний заклад; в) міжнародна дослідницька науково-педагогічна установа – центр руху нового виховання.
9. Г.Шаррельман був одним із засновників: а) експериментальної педагогіки; б) прагматичної педагогіки; в) педагогіки особистості.
10. Ієна-план – це: а) план реформування освітньої системи Веймарської республіки; б) концепція перебудови навчально-виховної роботи за принципами школи-громади; в) план розвитку наукової роботи у Ієнському університеті.
11. Штамм-група – це: а) назва навчального об’єднання у вальдорфській школі; б) різновікове об’єднання учнів за Ієна-планом;
в) об’єднання дітей у “будинках дитини” М.Монтессорі.
12. Антропософія – це назва філософської системи:
а) Д.Дьюї; б) Р.Штайнера; в) Е.Клапареда.
13. Вальдорфська педагогіка отримала свою назву за: а) назвою філософської концепції автора; б) назвою місцевості, де була створена перша школа такого типу; в) прізвищем автора.
14. Принцип циклічності є однією з основ побудови:
а) техніки Френе; б) Ієна-плану; в) вальдорфської педагогіки.
15. Використання друкарського верстата, як невід’ємного елемента структури навчально-виховного процесу, є характерним для:
а) техніки Френе; б) Ієна-плану; в) вальдорфської педагогіки.

РОЗДІЛ VIII

СУЧАСНИЙ СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ У НАЙБІЛЬШ РОЗВИНЕНИХ КРАЇНАХ.

План:

1. Провідні економічні та соціальні чинники, що зумовлюють сучасний стан та подальшу еволюцію освітніх систем.
2. Характеристика освітньої системи в США.
3. Характеристика освітньої системи у Великобританії
4. Характеристика освітньої системи в Німеччині.
5. Характеристика освітньої системи у Франції.
6. Характеристика освітньої системи в Японії.
7. Загальні тенденції реформування освіти у найбільш розвинених країнах світу.

Література:

1. Абашкіна Н.В. Нові концепції навчання й виховання у сучасній німецькій педагогіці: Методико-інформаційний матеріал. – К., 1995.
2. Боярчук Ю.В. Японская школа: проблем? и перспектив? //Педагогика.-1996.-№3.
3. Веселова В.В. Традиционн?е и нов?е ценности в системе образования США //Педагогика.-1996.-№2.
4. Воскресенская Н.М. Великобритания: стратегические направления развития образования //Педагогика.-1996.-№4.
5. Вульфсон Б.Л., Малькова З.А. Сравнительная педагогика. -Москва-Воронеж, 1996.
6. Вульфсон Б.Л. Управление образованием на Западе: тенденции централизации и децентрализации // Педагогика.-1997.-№2.
7. Громовий В. Глобальна освіта й українська школа // Шлях освіти.-1998.-№1.
8. Джуринский А.Н. Зарубежная школа: история и современность. Учебное пособие. -М., 1992.
9. Костицька І.М. Реалізація міжпредметного підходу в екологічній освіті // Педагогіка і психологія. – 1997.-№4.
10. Лавриченко Н. Реформування освіти в європейських країнах за умов їх інтеграції //Шлях освіти.-1997.-№2.
11. Миронов В.Б. Век образования. -М., 1990.
12. Митина В.С. Частн?е школ? в развит?х странах Запада //Педагогика. -1996. -№4.
13. Пилиповский В.Я. Поиски новой модели школьного образования в США //Педагогика.-1996.-№3.
14. Пилиповский В.Я. Требования к личности учителя в условиях высокотехнологического общества // Педагогика. – 1997. – №5.
15. Реформ? образования в современном мире: Глобальн?е и региональн?е тенденции. – М., 1995.
16. Тараненко І., Локшина О. Навчальний режим у школах країн Європейського співтовариства //Шлях освіти.-1996.-№1.
17. Терещук Г.В. Трудова підготовка учнів у розвинутих країнах (індивідуалізація освіти) // Педагогіка і психологія. – 1997.-№1.
18. Форбек М. Європейський стандарт шкільної освіти//Шлях освіти.-1996.-№1, 1997.-№1.

1. ПРОВІДНІ ЕКОНОМІЧНІ ТА СОЦІАЛЬНІ ЧИННИКИ, ЩО ЗУМОВЛЯЮТЬ СУЧАСНИЙ СТАН ТА ПОДАЛЬШУ ЕВОЛЮЦІЮ ОСВІТНІХ СИСТЕМ

Людство переживає сьогодні тривалий та складний процес переходу від багатовікової індустріальної фази до науково-технічної. Вносяться кардинальні зміни у сферу виробництва (використання нових видів енергії, невідомих раніше матеріалів та способів їх обробки, автоматизація та роботизація, комп'ютеризація виробничих процесів), корінним чином змінюється побут людей, їх соціальне та духовне життя.

Ці перетворення особливо помітні у високорозвинених країнах світу, що лідирують у темпах НТП. Саме в цих країнах найбільш помітними є і зміни в структурі робочої сили. Провідне місце в сфері праці займає діяльність, що вимагає від людей підготовки у обсязі вищому від середньої школи (в США таких працівників більш як 91%).

У зв'язку з високим динамізмом виробництва особлива увага приділяється таким якостям працівників, як професійна мобільність, вміння швидко переучуватися і набувати нові знання, психічна та фізична рівновага.

Новий етап у розвитку людської цивілізації суттєво змінює уявлення про процес формування людини, пріоритети її особистісних якостей, життєвих настанов, цінностей. Якісно нові вимоги висуваються до системи освіти, через яку вступає у життя практично все підростаюче покоління.

Освітня сфера стала сьогодні однією з найширших у людській діяльності: понад 1 млрд. учнів і майже 50 млн. учителів. Вона стає одним із найбільш значущих та динамічних елементів соціальної інфраструктури. В той же час освіта у всьому світі переживає кризу, пов'язану із відставанням від об'єктивних вимог сучасної цивілізації, що зумовлено великою інерційною силою освітніх систем (значні масштаби, має справу з людьми, а не з машинами). Тому між соціальним замовленням на новий тип освіти та його виконанням існує певна дистанція.

На порозі ХХІ століття освітня сфера суттєво змінюється. Освітні реформи набули глобального характеру, стали важливою складовою соціальної політики держав. За своїм змістом вони є багатоаспектними: передбачають реорганізацію управління освітою, створення нових типів навчальних закладів, модернізацію змісту та методів навчальної та виховної роботи тощо. Оновлення зазнають всі ланки освітньої системи – від дошкільної до вищої.

НТП, участь в системі глобальної економіки висувають комплекс спільних вимог до освітніх структур різних країн, що сприяє їх уніфікації, інтернаціоналізації. Однак і зараз система освіти кожної країни відображає особливості її соціально-економічного розвитку і політичної структури, специфіку культурно-історичних і власне педагогічних традицій.

Звернемось до аналізу специфічних рис освітніх систем промислово розвинених країн, характеристики їх подальших перспектив.

2. ХАРАКТЕРИСТИКА ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ В США

Сучасна система освіти США існує на основі таких законів, як Закон про початкову та середню освіту (1965), Закон про учительський корпус (1965), Закон

про розвиток педагогічної професії (1967), Закон про рівність жінок в сфері освіти (1979), Закон про створення Міністерства освіти (1979), Закон про консолідацію професійно-технічної освіти та освіти дорослих (1982), державної освітньої програми “Америка 2000: стратегія в галузі освіти” (1991) та деяких інших.

Управління освітою в США традиційно є децентралізованим. Воно здійснюється на рівні штатів. Значні права у вирішенні шкільних питань надані графствам, містам, навчальним округам, яких в країні нараховується близько 15 тис.

Дошкільне виховання здійснюється в дитячих яслах (до 3 років) і садках (від 3 до 5 років). Система дошкільних закладів включає приватні, державні та кооперативні установи, що суттєво відрізняються між собою метою, організацією та програмою діяльності. З 80-х рр. відмічається активізація уваги до цієї освітньої ланки, суттєве зростання кількості дошкільних установ. Пояснюються це необхідністю забезпечення більш раннього інтелектуального та загального розвитку дітей як важливої умови їх успішного навчання в школі і, певною мірою, досягнення життєвого успіху. Отже, провідною метою закладів дошкільного виховання є підготовка до школи. Для дітей, які позбавлені такої можливості у дитячих установах або вдома, здійснюється урядова програма “Хед старт” (початковий старт), що передбачає набуття початкових освітніх навичок за допомогою телевізійних навчальних програм.

Шкільне навчання починається з 6-7 років, залежно від штату, і здійснюється у дванадцятирічній загальноосвітній школі, що має таку структуру: початкова школа (1-6 класи), неповна (молодша) середня школа (7-9 класи), старша середня школа (10-12 класи), тобто діє схема “6+3+3”. У деяких штатах (малонаселених) існує структура “6+6”, тобто початкова та об'єднана середня школа, або “8+4”.

В країні існують як державні загальноосвітні школи, так і приватні, більшість з яких є конфесійними (71%). Особливе місце серед приватних належить “незалежним” школам, в яких виховується еліта сучасного суспільства. Відбір абітурієнтів до таких шкіл здійснюється за допомогою вступних тестів, платні за навчання (10-20 тис. \$ за навчальний рік) та соціального статусу батьків. Метою таких шкіл є формування різнобічно розвиненого джентльмена, який має гарні манери, розважливий у справах, вміє планувати своє життя, акуратно витратити гроші та час заради досягнення головної мети – стати багатим.

На всіх етапах шкільного навчання в американській школі відсутні єдині навчальні програми, підручники. Кожний навчальний округ розробляє свої рекомендації щодо навчального часу, друкує програми з окремих предметів, як і займається фінансуванням шкіл.

З *молодшої середньої школи* починається диференціація навчання згідно з рівнем здібностей та бажанням учнів. У 9 класі, крім обов'язкових предметів (рідна мова, історія, математика, біологія, географія, предмети естетичного циклу, фізичне виховання, гігієна, праця), вводиться значна кількість предметів за вибором (елективних курсів), які дозволяють обрати певний профіль навчання у старшій середній школі. Диференціація змісту освіти посилюється ще й тим, що більшість обов'язкових предметів викладається за програмами різних рівнів складності.

Старша середня школа США являє собою установу, в якій навчання здійснюється за трьома основними профілями: академічним, загальним та виробничим

(трудовам). Навчання на *академічному* профілі є підготовкою до вступу у вищий навчальний заклад і здійснюється за збагаченими ускладненими програмами. Залежно від подальшого професійного вибору школяра навчання може мати гуманітарну, суспільствознавчу, природничу або іншу орієнтацію. *Загальний* профіль орієнтує учнів на вступ до середніх навчальних закладів. *Виробничий* профіль призначений для учнів, які підуть після школи на виробництво. Тому цей профіль пов'язаний із здобуттям певної спеціальності.

У зміст навчання входять як предмети “ядра” – обов'язкові (рідна мова та література, суспільствознавчі науки, математика, природничі науки, комп'ютерна грамотність), так і предмети за вільним вибором учнів (елективні). В школах США існує кілька сот таких предметів. Введення нових елективних предметів здійснюється спочатку на рівні кількох шкіл, а потім влада штату приймає рішення про доцільність їх запровадження.

В середині 80-х рр. на вивчення елективних курсів приділялось 50% усього навчального часу. На початку 90-х рр. XX ст. ця цифра зменшилась до 40-35% у зв'язку з тенденцією інтелектуалізації змісту освіти для всіх учнів, що здійснюється за допомогою розширення “ядра” і, перш за все, його природничо-математичного компоненту.

Однією з особливостей діяльності американської школи є значна увага до служби “*гайденс*” (що означає керівництво), метою якої є допомога дитині у досягненні повного розвитку. Конкретними завданнями цієї служби є допомогти учневі:

- 1) пізнати себе, зрозуміти свої сильні та слабкі сторони;
- 2) навчитися взаємодіяти з іншими людьми та з навколишнім світом;
- 3) отримати максимум від шкільних занять відповідно до його індивідуальних потреб;
- 4) дослідити свої інтереси та здібності, обрати своє місце у світі праці.

Цією діяльністю займається команда спеціалістів психологів, педагогів, соціальних працівників, лікарів.

Система *вищої освіти* в США включає два сектори: приватний та державний. Більшість вузів – приватні, однак в них навчається лише 23% від загальної кількості студентів. До вищих, за американськими стандартами, відносять будь-який навчальний заклад, що йде за школою: одно-, дво- та трирічні технічні інститути, дворічні коледжі гуманітарних наук, незалежні (автономні від університетів) професійні школи, учительські коледжі, школи мистецтв, семінарії тощо; університети, політехнічні та технологічні інститути. За рівнем освіти всі вони об'єднані у три категорії:

- I – дворічні коледжі;
- II – коледжі гуманітарних та природничих наук і професійні школи;
- III – аспірантські та вищі професійні школи коледжів та університетів.

В США відсутні єдині вимоги до абітурієнтів. Все залежить від типу вузу, ряду соціально-економічних факторів, престижності вузів. Одні навчальні заклади (дворічні коледжі) не вимагають вступних екзаменів, чотирирічні коледжі та університети, особливо престижні (Гарвард, Йель, Принстон, Стенфорд, Чикаго та деякі інші) проводять конкурсний відбір абітурієнтів.

Метою вищої школи США є підготовка спеціалістів, здатних систематично мислити, робити вірні оціночні судження, застосовувати творчу уяву. Основний акцент робиться не на обсяг, а на фундаментальність навчання, на знання спеціалістами концепцій розвитку певних галузей науки і техніки, на формування у них навичок подальшої самоосвіти.

Реформа освіти. Початок 90-х рр. XX ст. став періодом розробки масштабних проектів реформування освітньої системи. Серед них “Мета 2000 року: досягнення національних цілей освіти” (1991), “Освіта світового класу” (1993) тощо. Експерти визначають такі провідні цілі реформ:

- підвищення готовності дошкільників до шкільного навчання;
- доведення чисельності випускників із повною середньою освітою до 90% від відповідної вікової групи;
- досягнення контрольних рівнів успішності на “зрізах” 4, 8, 12 класів із таких предметів як англійська мова, математичні, природничі науки, історія та географія;
- досягнення учнями американської загальноосвітньої школи першості в світі за рівнем знань із математичних та природничих наук;
- досягнення загальної функціональної грамотності серед дорослого населення;
- перетворення шкіл у безпечне, вільне від наркотиків та насилля соціальне середовище, де створена сприятлива для навчання атмосфера..

Особливий акцент в ході реформи робиться на необхідності забезпечити кожній дитині, здатній до навчання, право на отримання освіти світового класу. Досягти успіху в отриманні такої освіти можна лише оволодівши певним комплексом процесуальних умінь, до яких автори проекту “Освіта світового класу” відносять: здатність ефективно мислити, вирішувати проблеми, вступати у повноцінне спілкування. Сюди ж відносять математичний розвиток, здатність сприймати різні види мистецтва.

До найбільш перспективних освітніх структур американські експерти відносять ті навчальні заклади, які активно залучають учнів до знань та навичок, що мають “ринкову вартість” і відкривають перспективу вірного працевлаштування в умовах масштабних технологічних змін. До таких закладів відносять *школи-магніти*, програми яких спрямовані на залучення старшокласників до певної галузі професійної діяльності на рівні суперсучасних вимог до неї. Ці школи перевершують звичайні американські за найважливішими параметрами навчального процесу: пізнавальні можливості, що надаються учням, позитивний характер стосунків вчителів та учнів, їх активність у навчальному процесі. В таких школах існує орієнтація на расову інтеграцію учнів, що означає наявність фінансових квот прийому учнів на ті чи інші профілі навчання на користь расових та етнокультурних меншин.

В сучасних умовах відбувається інтенсивна “магнітизація” шкільної системи: перехід у школи-магніти найбільш здібних та високомотивованих у навчанні учнів та професійних учителів.

Суттєва увага приділяється в документах реформи виховній проблематиці. Спеціальні дослідження традиційних та нових цінностей американської виховної системи підтверджують існування тенденції розвитку нової, *соціальної* орієнтованості у вихованні молоді поряд із традиційно індивідуалістичною. Новий цінніс-

ний підхід полягає у відмові від протиставлення “Я-орієнтації” та “МИ-орієнтації”. Індивід, сприймаючи цінність власної незалежності і свободи, повинен визнавати і цінність самого суспільства, в якому він живе. Традиційні риси американського характеру (оптимізм, енергійність, підприємливість) збагачуються новими рисами: почуттям партнерства, прагненням до взаємовигідного співробітництва, емпатією.

Не менш суттєві зміни відбуваються і в ставленні до плюралізму культур. Ідея “плавильного котла”, що домінувала десятки років, змінилась концепціями полі – та міжкультурної освіти. Позитивне ставлення до різноманіття культур, мов, звичаїв, поглядів у всіх сферах життя отримало назву “міжкультурної компетенції”, яка стала, як вважають експерти, новою соціальною та, значною мірою, педагогічною ціннісною орієнтацією.

3. ХАРАКТЕРИСТИКА ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ У ВЕЛИКОБРИТАНІЇ

Сучасний розвиток англійської освітньої системи визначається Законом про реформу освіти 1988 р. На відміну від континентальної Європи він визначається філософією есенціалізму, згідно з якою метою освіти є передача основних (essential) знань та навичок. Отже, школи повинні зосередитись на найважливішому, не відволікаючись на другорядне.

Управління системою освіти в масштабах країни здійснює Міністерство освіти та науки, але традиційно місцеві органи та керівництво шкіл продовжують визначати суттєві сторони шкільного життя: навчальні плани, програми, підручники, режим роботи тощо.

Початковою ланкою освітньої системи є *дошкільне виховання*. Ним охоплено до 100% дітей. Установами дошкільного виховання є муніципальні (державні) та приватні денні ясла, ясельні школи та класи, ігрові групи, де здійснюється догляд за дітьми та їх виховання переважно від 3 до 5 років. Останнім часом у різних типах дошкільних закладів практикується перехід до різновікових “сімейних” груп, куди можуть входити діти від кількох місяців до 5 років. Певна частина дітей дошкільного віку відвідує початкові школи, що пояснюється недостатньою кількістю дошкільних установ.

Шкільне навчання починається з 5 років у *школі для малюків*, де навчання є максимально наближеним до домашніх ігрових умов. Від 7 до 11 років діти навчаються у *початковій школі*. З першого дня шкільного життя дітей ділять на групи за рівнем інтелектуальних здібностей та навчальних умінь. У початковій школі це три потоки: група “А” – здібні, підготовані діти, “В” – з посередніми здібностями, “С” – з низьким рівнем здібностей, недостатніми навичками читання, письма, лічби.

Середня школа є обов'язковою до 15 років. Існує кілька типів середніх шкіл: граматична, об'єднана, сучасна, технологічна. Крім того існують елітні приватні “public schools” – школи інтернатного типу з роздільною системою навчання.

Середня *граматична* школа дає повну середню освіту і право вступити до вузу на будь-який факультет. До таких шкіл вступають до 15% кращих випускників початкових шкіл – вихідців із середнього стану. У процесі навчання учнів часто перегруповують згідно з рівнем здібностей. Традиційно освіта в таких школах

завжди мала класичний характер. В сучасних умовах у них діють як гуманітарні, так і природничо-математичні та інші відділення. Старшокласники вивчають дисципліни за індивідуальними планами.

Середня сучасна школа є найбільш масовою в країні. По її закінченні випускник отримує довідку, а не атестат (як в граматичній), що не дає права на вступ до вузу. Навчання в таких школах роздільне. Їх мета – підготувати учнів до оволодіння масовими професіями, тому велика увага приділяється професійному навчанню. Загальноосвітня підготовка зведена до мінімуму.

Середня об'єднана школа є кроком на шляху до демократизації системи середньої освіти: вона повинна об'єднувати всі типи середніх шкіл. Формально навчальні плани тут є єдиними, але на практиці навчання здійснюється у потоках та групах на різних рівнях складності.

Міська технологічна середня школа (коледж) – новий тип навчального закладу, який дає широку загальну освіту з акцентом на природничі науки та технологію. Їх мета – підготовка для промисловості спеціалістів високого рівня.

Паблік скулз готують своїх випускників до вступу в університет та до заняття керівних посад у політиці, економіці, армії, церкві. Зараз існує близько 120 чоловічих шкіл такого типу, де навчається 50 тис. учнів. Відбувається активне реформування змісту освіти у відповідності до вимог НТП: введені крім гуманітарної природничо-математична та практична спеціалізації.

В країні нараховується понад 850 вищих навчальних закладів (43 університети, 159 педагогічних коледжів, 30 політехнічних інститутів тощо). Всі вони державні. Найпрестижнішими серед університетів є Оксфорд (1168 рік засн.) та Кембрідж (1269), які разом іноді називають Оксбрідж. 65% їх студентів є випускниками паблік скулз.

Курс університетського навчання продовжується у Великобританії, як правило, 3 роки. Навчальний рік поділяється на 3 триместри. Основними формами організації навчання є лекції, семінари, дискусії, тьюторські заняття: заняття невеликої групи студентів з одним наставником протягом усього вузівського періоду. Тьютор (наставник) тримає в полі зору успішність студента, формування його особистості як спеціаліста.

Реформа освіти почалась із прийняттям закону 1988 р. Її проведення зумовлене стурбованістю правлячих кіл зниженням конкурентноздатності Великобританії у порівнянні з іншими країнами Заходу, що прямо пов'язується з недостатньо високим освітнім потенціалом населення. У 1993р. національна комісія з освіти розробила доповідь “Навчатись досягати успіху” (із підзаголовком “Радикальний погляд на освіту сьогодні та стратегія на майбутнє”). Назва доповіді трактується експертами як необхідність виховувати, навчати і готувати учнів не тільки до життя (“буття”), але й до успіху, до його досягнення. Цілі освітньої реформи сформульовані наступним чином:

- високоякісне дошкільне виховання повинно бути доступним дітям у 3-4 річному віці;
- навчальні курси повинні виявляти і розвивати в кожній дитині все найкраще. Для реалізації цієї мети необхідно:

1/спрямувати навчальний процес на максимальний розвиток здібностей кожної дитини;

2/розробити національний навчальний план, який забезпечить достатньо високий для сучасних умов інтелектуальний потенціал країни. До такого навчального плану члени комісії пропонують ввести як обов'язкові предмети: мови, математику, природничі науки та технологію, експресивні мистецтва (сюди входить і фізкультура), гуманітарну сферу, в тому числі суспільні науки;

- кожен учень на кожному уроці має право на якісне викладання та відповідні умови навчання. З цією метою розроблений комплекс заходів щодо постійного підвищення професійної кваліфікації вчителів;

- кожен громадянин повинен навчатись все життя. Таке прагнення необхідно заохочувати, сприяти йому через розвиток системи безперервної освіти;

- управління освітою і підготовкою кадрів повинно бути об'єднане. Таке об'єднання повинно сприяти підвищенню якості загальної та професійної освіти. В сфері управління освітою посилюються централізаторські тенденції: держава прагне контролювати зміст та якість освіти, затверджуючи загальнонаціональні навчальні програми та контрольні тести оцінки знань;

- необхідно збільшити громадські та приватні інвестиції в освіту та підготовку кадрів;

- досягнення повинні постійно збільшуватись, а зрушення, що відбуваються, бути відкриті для оцінки кожним членом суспільства.

Автори концепції реформи підкреслюють: “Освіта – це не тільки передача знань, але й наділення силою” – силою моральною, духовною. Освіта повинна передавати від покоління до покоління такі людські цінності, як справедливість, повага до всіх людей, почуття обов'язку до громади, суспільства, турботу про ближнього, про культурну спадщину нації та людства.

4. ХАРАКТЕРИСТИКА ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ У НІМЕЧЧИНІ

За Конституцією ФРН держава має право загального контролю над системою освіти в країні. В кожній землі існує Міністерство культів, що відає всіма питаннями освіти. Координація та співробітництво центральних та земельних органів освіти здійснюється через Постійну конференцію міністрів культів земель. У 1965 – 1970 рр. створені нові державні органи керівництва: Міністерство науки та освіти, Комітет з наукових досліджень та питань освіти, Наукова рада, Рада з питань освіти.

Сучасна система освіти ФРН являє собою єдину структуру від дошкільних закладів до освіти дорослих. Вона включає такі ланки:

- дошкільне виховання (елементарний ступінь), що здійснюється у дитячих садках(переважно приватних), нульових класах та шкільних дитячих садках. До останнього часу ця освітня ланка була розвинута недостатньо. Її відвідувало близько 75 % дітей;

- початкова освіта, що надається у 4-річних початкових школах;

- перша ступінь середньої освіти – неповна середня освіта (5 – 10 класи) – включає різні типи шкіл: основну школу (5 – 9 класи), реальну школу (5 – 10 класи), гімназію (5 – 10 класи), загальну школу (5 – 10 класи) та профшколи нижчої ланки;

- другий ступінь середньої освіти – повна середня освіта: 11 – 13 класи гімназій різних типів, профшколи підвищеного типу, ПТУ, що готують до вступу у вуз з певної спеціальності;

- освіта дорослих;
- вища освіта.

Навчання у *початковій школі* починається у 6 років. Після її закінчення учні отримують направлення-рекомендацію до певного типу середньої школи, де містяться відомості про фізичний та психічний розвиток дитини, її успішність, поведінку та здібності, схильність до практичних або теоретичних занять.

Гімназія дає найбільш повноцінну, фундаментальну середню освіту. Існують різні спеціалізовані типи гімназій: класичні, природничо-математичні, соціально-економічні, музичні, педагогічні, музично-педагогічні, спортивні, сучасних мов та жіночі гімназії. У всіх типах гімназій вивчають німецьку мову, історію, географію, соціологію, релігію, фізику, біологію, хімію, першу іноземну мову – латину або німецьку, другу – англійську, третю – одну з скандинавських або російську; у класичних гімназіях вивчають ще грецьку або давньоєврейську.

Диференціація навчання починається з 5 класу, найбільш інтенсивно вона здійснюється у старших класах: на профільюючі предмети відводиться третина навчального часу. З 11 класу гімназисти мають право вільного вибору форм та змісту навчання.

Основна школа дає неповну середню освіту. Її випускники після закінчення обов'язкового 9 класу (існує ще 10-й – необов'язковий) переходять, як правило, до системи професійної освіти. Відмінна успішність в основній школі дає право після закінчення 10 класу перейти до старшого ступеня гімназії. Однак такі випадки є дуже рідкими у зв'язку з низьким рівнем підготовки, який дають такі школи.

Реальна школа дає загальну освіту (5 – 6-річну) та робітничу професію найвищої кваліфікації. Навчання диференціюється за професійною ознакою. Існують такі профілі: природничо-математичний, іноземних мов, соціально-історичний, домашнього господарства, музичний.

На особливу увагу заслуговують нові типи середніх шкіл – *об'єднані школи та школи повного дня*, які до 1985р. існували як експериментальні. У таких школах активно застосовують нові, прогресивні методики навчання та виховання, що сприяють максимальному розвитку здібностей учнів. В цілому, існування власної оригінальної педагогічної концепції, яка реалізується шляхом творчих зусиль усього педагогічного колективу, є характерною рисою діяльності значної кількості німецьких шкіл.

При існуванні кількох типів середніх шкіл, кордони між ними досить розмиті: є багато варіантів переходу з одного типу школи до іншого.

Вища освіта. Перший німецький університет був заснований у 1386р. у Гейдельберзі. У середньовіччі на території Германії університетів було більше, ніж у всіх інших країнах Європи разом узятих.

Концепція традиційного німецького університету базується на неогуманістичній теорії В.Гумбольдта, згідно з якою університет є центром розвитку та пропаганди знань, підготовки висококваліфікованих спеціалістів. Його головна мета – сприяти гармонійному розвитку особистості, забезпечувати на високому рівні загальнонаукову освіту.

Сьогодні до вищих навчальних закладів ФРН приймають всіх, хто успішно здав екзамени на атестат зрілості. Традиційною особливістю організації навчального процесу є академічна свобода: студент самостійно визначає для себе зміст освіти та тривалість навчання. Результатом такої свободи часто стає подовження строків навчання (як правило університетський курс розрахований на 4 роки), часта зміна спеціальностей, великий відсів студентів (до 25%), що приносить державі великі збитки. В сучасних умовах обговорюється пропозиція ввести чітко визначені строки навчання для всіх спеціальностей. Важлива роль відводиться індивідуалізації навчання. Від 50 до 70% обсягу навчальної роботи відводиться на самостійну роботу студентів.

Реформа освіти. Провідними напрямками реформування школи ФРН в сучасних умовах є:

- орієнтація на спрощення багатотипової системи середньої освіти, вибір гімназії та об'єднаної (інтегрованої) школи як основних типів середніх навчальних закладів, наближення до європейської освітньої моделі;
- реформування змісту освіти, результатом якого повинно стати посилення наукового характеру навчального матеріалу, орієнтація на розвиток мислення, всіх пізнавальних здібностей учнів, розширення сітки факультативних та обов'язкових (за вибором) навчальних дисциплін, введення інтегрованих курсів, включення сучасної проблематики до програм традиційних та нових предметів;
- подальше розширення диференціації навчання відповідно до потреб підготовки кваліфікованих кадрів, здатних функціонувати в умовах швидкої зміни високотехнічних технологій;
- зростання освітніх можливостей учнів, що походять з демократичних станів суспільства;
- вирішення проблеми створення системи безперервної освіти.

5. ХАРАКТЕРИСТИКА ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ У ФРАНЦІЇ

Для системи освіти Франції характерний високий рівень централізації: навчальні плани та програми, розпорядок шкільного життя, призначення та звільнення педагогічного персоналу детально регламентується урядовими циркулярами та інструкціями.

Всіма навчальними закладами керує Міністерство національної освіти. Територія країни поділена на 19 академій (навчальних округів), які включають в себе по кілька департаментів. Принцип свободи освіти дає право на відкриття приватних навчальних закладів, більшість з яких знаходиться під контролем церкви. В приватних школах навчається близько 20% від загальної кількості учнів.

Система народної освіти Франції складається із закладів дошкільного виховання, загальноосвітньої школи, професійно-технічної та вищої освіти. Шкільне навчання починається у 6 років і продовжується до 18. Перші п'ять років діти навчаються у початковій школі, після якої їх автоматично переводять до першого 4-річного циклу середньої школи – неповної середньої школи, що є обов'язковою. Після її закінчення учні переходять до “короткого” або “довгого” варіанту другого циклу середньої освіти, “Короткий” являє собою професійну підготовку без права на продовження навчання у вузах. “Довгий” – це три старших класи ліцею, де піс-

ля успішної здачі державних екзаменів випускники отримують диплом бакалавра, що відкриває шлях до вищої освіти.

Дошкільне виховання здійснюється у “материнських школах” (дитячих садках) та в “класах для малюків” (підготовчих курсах при початкових школах), які відвідує до 90% дошкільників. Завданням цих установ є не тільки загальний розвиток дитини, а й підготовка до школи. Їх випускники вміють рахувати, читати і навіть писати. Існує пряма спадкоємність між змістом, формами та методами діяльності “класів для малюків” та початковою школою.

Початкова школа складається із трьох курсів: підготовчого (від 6 до 7 років), елементарного (від 7 до 9 років) та середнього (від 9 до 11 років). Діти навчаються 4 дні на тиждень по 6 годин щоденно. Неділя – день відпочинку, середа та четвер – відвідування богослужіння для віруючих, екскурсії та прогулянки. Домашні завдання та перевідні екзамени у початковій школі відсутні. Головною метою початкової школи є розвиток особистості школяра, формування у нього навичок критичного та раціонального мислення, самостійних суджень.

З метою зміцнення здоров'я школярів створюються “снігові”, “морські” та “зелені” класи, де діти протягом 2 – 3 тижнів одночасно з розумовим розвитком отримують інтенсивне фізичне загартування.

Середня школа. Обов'язковими є з 6 по 3 класи середньої школи (у Франції зворотна нумерація). Існують три типи середніх освітніх закладів: класичний та сучасний ліцей, загальноосвітній коледж, старші класи початкової школи. Повноцінну середню освіту дає тільки ліцей.

Навчальний процес у неповній середній школі має два цикли: спостереження (5 – 6 класи), де діти навчаються за загальною програмою, і орієнтації (4 – 3 класи), де вводяться диференційовані за напрямками програми та предмети за вибором. У коледжі це предмети, що носять практичну допрофесійну спрямованість. У ліцеї – давня мова, друга іноземна мова при посиленому вивченні основної іноземної мови.

Для тих, хто закінчує неповну середню школу, відкриваються два шляхи: професійні навчальні заклади (2 роки навчання), старші класи ліцею (3 роки). Напрямок навчання в ліцях визначається системою елективних предметів. Для першого року навчання визначені три секції: А – гуманітарна (більша увага приділяється вивченню іноземних мов), С – природничо-математична (математика, фізика), Е – технічне навчання та практична робота у виробничій сфері. У наступні два роки диференціація навчання посилюється. Встановлюються 5 секцій: А – філософія і філологія, В – соціально-економічні науки, С – математика і фізика, Д – біологія, Е – техніка. Найбільш престижною вважається перша секція.

Професійно-технічну освіту отримують у ліцях профнавчання. Існують ліцеї промислового та сільськогосподарського профілів. Випускникам видається свідоцтво про професійну підготовку до однієї з 250 спеціальностей. Якщо учень досяг 16-річного віку, він може залишити ліцей і оволодівати професією в центрі учнівства, де після 2 років навчання видається свідоцтво про професійну придатність за профілем того чи іншого сектора економіки.

Вища освіта у Франції має дуже довгу історію. Паризький університет існує з 1150р., Сорбонна – із 1200р. Зараз в країні існує 250 вищих навчальних закладів,

із них 77 – університети (65 з яких – державні). Університети складають провідну ланку системи вищої освіти, в них навчається 88% студентів.

Особливе місце в системі вищої освіти займають “великі школи”, що перевищують за академічним престижем університети. Серед таких шкіл Вища нормальна школа, Політехнічна школа, Національна школа східних мов та інші.

Більшість приватних університетів належить церкві. Їх випускники мають, як правило, високу кваліфікацію і користуються великим попитом. Навчання в університеті поділене на кілька циклів. Після закінчення кожного з них присвоюється певна наукова ступінь та видається диплом. Студент, як правило, сам організовує свою роботу (відвідування занять не є обов'язковим), але двічі на рік необхідно здати встановлені екзамени. За їх результатами студентів поділяють на розряди, що має велике значення під час розподілу вакансій серед випускників.

Напрями *реформування освіти* в сучасних умовах визначаються такими документами, як “План майбутнього національної освіти”, “План Жоспена”, “Закон про основні напрями розвитку освіти” 1988р.

Провідними цілями освітньої реформи є:

- отримання 80% учнями повної середньої освіти, що підтверджена дипломом бакалавра. Необхідність досягнення цієї мети визначається зростаючими потребами у висококваліфікованих кадрах. Серед загальної кількості дипломованих випускників необхідне найбільш інтенсивне зростання частки бакалаврів природничо-математичного профілю;
- отримання всіма учнями професійної підготовки до закінчення школи. Висунення цієї мети пов'язане із необхідністю запобігти зростаючому серед молоді безробіттю;
- удосконалення педагогічної освіти: створення при університетах “Інститутів по підготовці вчителів початкових класів”, створення системи безперервної педагогічної освіти;
- технічне обладнання освітніх установ новими інформаційними та комунікаційними засобами;
- розробка нового змісту та методів навчання у відповідності з вимогами НТП;
- орієнтація школи на міжнародне співробітництво, на “підготовку європейця”.

6. ХАРАКТЕРИСТИКА ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ В ЯПОНІЇ

Система освіти, що діє сьогодні в Японії, була створена після другої світової війни за безпосередньою участю американських спеціалістів, тому за своєю структурою вона практично повністю копіює американську: 6-річна початкова, 3-річна молодша середня, 3-річна старша середня школа, 2 – 4-річні коледжі та університети.

Для Японії характерна висока повага до освіти, навіть культ освіти. Японці називають своє суспільство “суспільством дипломів”, де багато важить не тільки рівень навчального закладу, що його видав, але і його престиж.

На відміну від європейського та американського, японський навчальний рік починається 1 квітня і закінчується 31 березня. Він є найдовшим серед розвинених країн: у 1990р. японські школярі провчилися 243 дні, діти у ФРН – та Росії – по

210, англійці – 192, французи 185, американці ж тільки 180. Канікули бувають влітку, взимку та весною, після перехідних екзаменів.

Дошкільне виховання здійснюється в дитячих садках, які відвідують діти, як правило, з 5 років. 63% дитячих садків належать приватним особам. Вже на цьому етапі починається урахування престижності виховного закладу: він повинен забезпечити найбільш успішний початок шкільного життя.

Початкова школа. Більшість шкіл в Японії державні. Програма початкової школи включає 8 обов'язкових предметів (японська мова, соціальні предмети, арифметика, природознавство, музика, мистецтво та праця, домашнє господарство та фізичне виховання), основи морального виховання і спеціальну діяльність (шкільні та класні збори, гурткова робота, різні церемонії, екскурсії, спортивні змагання, користування бібліотекою, заняття з гігієни, правил безпеки тощо).

Молодша середня школа. В навчальний план входять як обов'язкові предмети, так і предмети за вибором. Вибір обов'язкових предметів здійснюється не самими учнями, а місцевими керівниками освіти згідно з локальною необхідністю та нахилами школярів. Серед предметів за вибором: іноземна мова (в основному англійська) або комбінація професійного та естетичного циклів.

Характерною рисою японських шкіл є високе наповнення класів: у початковій школі – до 40 учнів, у молодшій середній – від 41 до 45. Багатолюдність у класах, орієнтація на заучування примушує батьків звертатися до репетиторів. Масовим явищем стало навчання школярів на приватних додаткових курсах “дзюку” (понад 25% учнів початкових шкіл та близько 60 % – молодших середніх). Використання такої системи компенсуючого навчання, діяльність якої не переривається навіть влітку, є однією з важливих причин ефективності японської школи.

Старша середня школа. Перехід до старшої середньої школи пов'язаний із вступними екзаменами у вигляді тестів, що визначають успішність навчання з окремих предметів та коефіцієнт розумової обдарованості. Навчання диференційоване, з поділом на потоки та профілі. Як правило існують два відділення: загальноосвітнє, з поділом на академічний (гуманітарний та природничо-математичний) та загальний профілі, та професійне із сільськогосподарським, риболовним, промисловим, комерційним, домогосподарським профілями та циклами більш вузької спеціалізації.

Академічний профіль готує до вступу в університет. На загальному вивчають приблизно ті ж предмети, що і на академічному, але на нижчому рівні. Знання тут мають більш прикладний характер. Професійне відділення готує учнів до праці з певної спеціальності. Загальноосвітня програма зведена тут до мінімуму.

Навчання в старшій середній школі Японії є платним як в державних, так і в приватних школах, які відвідує близько 28% школярів.

Професійно-технічна освіта здійснюється у професійних школах двох типів:

а/ технічні коледжі для тих, хто закінчив молодшу середню школу (строк навчання 5 років);

б/ молодші коледжі для випускників старших класів середніх шкіл (строк навчання 3 роки). В країні нараховується близько 800 професійних шкіл, з яких більшість (96%) приватні.

Вища освіта надається в університетах та інститутах. Після 4 років навчання випускники отримують ступінь бакалавра і можуть продовжити навчання у магіст-

ратурах та докторантурах вузів. 75% японських студентів навчаються в приватних вузах, але значення державних у підготовці інтелектуального потенціалу нації є значно вагомішим, оскільки саме тут навчається абсолютна більшість студентів природничого, технічного, медичного, педагогічного, сільськогосподарського профілів, майбутніх магістрів та докторів наук, значно кращими є умови навчання та викладацький корпус.

Після другої світової війни з'явилась значна кількість спеціальних жіночих вузів. Але частка дівчат серед студентів продовжує залишатись незначною. Навчання у всіх вузах є платним, що ускладнює доступ до вищої освіти.

Реформа освіти. З 1984 р. почалась фундаментальна підготовка до “всеохоплюючої реформи народної освіти, спрямованої у XXI століття”. Японці характеризують це починання як III епоху реформ і вважають, що реформуватись повинні не окремі сторони шкільного життя, а самі його основи.

Відрахування реформаторських епох ведеться від того часу, як у країні вперше була побудована європеїзована система освіти (цей період позначається 1890 роком – прийняттям після революції Мейдзі Імператорського рескрипту про освіту). II епоха – побудова сучасної системи освіти після другої світової війни.

Документи, що визначають сутність III епохи реформ, розроблялись з 1984 до 1987 рр. У цих документах міститься критика багатьох аспектів сучасної системи освіти. По-перше, вважають автори реформи, шкідливою є система вступних екзаменів до вузів, передусім престижних (ажіотаж навколо них приносить шкоду нижчим ступеням системи освіти: примушує спрямовувати лівову частку часу на механічне заучування можливих екзаменаційних завдань, а не на розвиток творчих можливостей учнів); по-друге, сучасна система освіти страждає від зайвої уніфікації; по-третє, вона характеризується як така, що культивує серед школярів та студентів дух вільнолюбства та прав людини і звертає недостатню увагу вихованню почуття обов'язку і відповідальності; по-четверте, серйозну загрозу представляє падіння дисципліни учнів у школі та вдома. Знущення в школі набувають розмірів стихійного лиха. Японські педагоги вважають цю проблему найболючішою в національній освіті. Вони підкреслюють, що метою роботи школи повинно бути виховання як формування якостей особистості, а не навчання, як передача інформації, тобто “розпалення факела”, а не “наповнення судини”. У цьому процесі машина не може замінити людину, вчителя, який є, за японською традицією, моделлю доброчесної особистості для своїх учнів.

Основними завданнями сучасної реформи є:

- побудова системи безперервної освіти, що діє протягом усього активного життя кожної людини ;
- перебудова змісту та методів навчання з метою максимального урахування індивідуальних особливостей дітей та підлітків у навчальному процесі;
- приведення структури, змісту та методів освіти і виховання у відповідність із такими явищами, як комп'ютеризація, висока ступінь інформатизації а також інтернаціоналізація сучасного життя.

7. ЗАГАЛЬНІ ТЕНДЕНЦІЇ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ У ПРОМИСЛОВО РОЗВИНЕНИХ КРАЇНАХ СВІТУ

Таким чином, головною причиною сучасного реформування освітніх систем у промислово розвинених країнах є **необхідність забезпечення конкурентноздатності нації в системі глобальної економіки**. Все частіше йде мова про необхідність створення *загальноєвропейського та світового освітнього простору* як важливого засобу забезпечення спільними зусиллями екологічної рівноваги на планеті, що є, в свою чергу, умовою виживання людства.

Провідними тенденціями розвитку освітніх систем постіндустріальних країн є:

- формування особистості школяра, соціально адаптованого до сучасних умов суспільного розвитку, здатного функціонувати у світі складних технологій, співіснувати з іншими людьми та Природою ;
- ліквідація масової функціональної неграмотності та малограмотності;
- досягнення більш високих якісних характеристик навчального процесу через запровадження методів навчання, що сприятимуть прояву творчої активності та самостійності учнів, активізацію уваги до способів організації взаємодії між учнем та вчителем на всіх етапах пізнавального процесу у зв'язку із завершенням етапу ейфорії щодо “комп'ютерної революції в школі”;
- реформування змісту освіти шляхом введення інтегрованих та спеціалізованих навчальних програм, збільшення навчального часу на вивчення природничо-математичних дисциплін, комп'ютерної грамотності як обов'язкового компоненту освіти, шляхом гуманітаризації змісту всіх навчальних дисциплін;
- опора в ході реформ на педагогічні концепції “Освіта для всіх” та “Диференціація освіти” з відданням переваги першій;
- здійснення соціалізації особистості на трьох рівнях (в європейських країнах): національному, європейському, загальнолюдському. Активне поширення концепції “Виховання в дусі миру, демократії та прав громадянина”;
- побудова системи безперервної освіти;
- централізація управління освітою у більшості країн, що сполучується з певною автономією місцевого управління;
- централізоване формування навчальних планів та програм з метою посилення впливу держави на визначення змісту освіти, на контроль за якістю навчального процесу;
- удосконалення системи педагогічної освіти через інтеграційні процеси, перш за все в рамках європейського товариства, подальшу інтелектуалізацію, гуманітаризацію навчальних програм, філософізацію теоретико-педагогічної підготовки, збільшення уваги до модульної побудови навчальних курсів, інтегрованої побудови навчальних програм тощо. Завданням педагогічної освіти є формування у майбутніх учителів наукового підходу до організації своєї творчої діяльності, прагнення до сприйняття найновіших досягнень НТП, формування інноваційного підходу до своїх обов'язків;
- залучення широких кіл громадськості до управління школою на місцевому та регіональному рівнях;
- інтеграція зусиль розвинених країн в справі удосконалення національних освітніх систем, координація педагогічних досліджень.

Отже, існує цілий ряд загальних, спільних для різних країн тенденцій розвитку освіти. Але навіть найбільш загальні тенденції проявляються у своєрідних національних формах, що інколи не мають аналогів у інших країнах. З цього можна зробити висновок, що зарубіжний педагогічний досвід не можна використовувати механічно. Його треба “приноровлювати” до специфічних особливостей вітчизняного шкільництва. Потреба у вивченні, використанні освітнього досвіду країн, що досягли суттєвих успіхів у економічній та соціальній сфері, є великою, оскільки українське суспільство переживає зараз стан “зміни цивілізації”, яка вимагає іншого менталітету, іншої поведінки, іншого способу життя: демократичного, вільного, підприємливого. А, отже, іншої освітньої системи.

Запитання і завдання для студентів.

Запитання для самоперевірки:

1. В чому полягають основні причини та цілі реформування освітніх систем промислово розвинених країн в сучасних умовах?
2. Як і чому змінюється ставлення до закладів дошкільного виховання в ході сучасних освітніх реформ?
3. чому полягають спільні та відмінні риси структури середньої освіти у країнах, що стали предметом аналізу?
4. Назвіть основні напрями оновлення змісту освіти в ході реформ 80-90х рр. XX століття?
5. Які елементи зарубіжного досвіду модернізації змісту освіти можуть бути використані у вітчизняній школі?
6. Як функціонує система елективних предметів у школах США та Англії?
7. Порівняйте шляхи диференціації освіти в школах США та Англії.
8. чому полягає необхідність створення системи безперервної освіти?
9. Якими провідними якостями повинна володіти сучасна людина згідно з завданнями освітніх реформ?
10. У чому Ви бачите практичне значення ознайомлення із зарубіжною освітньою практикою в умовах реформування освіти в Україні?

Теми рефератів:

1. Шляхи реформування змісту освіти в промислово розвинених країнах в сучасних умовах.
2. Нові технології навчання в країнах Заходу.
3. Вища освіта в країнах Заходу.
4. Особливості організації навчально-виховного процесу в країнах Заходу.
5. Шляхи диференціації навчання в школах Англії (США, Франції, ФРН, Японії).
6. Нові цінності в системі освіти США (Японії, Великобританії).

Підсумкова дискусія.

Завдання:

1/ створіть групи, які “спеціалізуються” з питань освіти в одній з країн і продумайте аргументи, що обґрунтовують переваги “Вашої” освітньої системи в таких аспектах:

-структура системи середньої освіти;

-шляхи диференціації навчання;

-форма управління системою освіти (централізована чи децентралізована).

2/Створіть групу “експертів від ЮНЕСКО” , які вислухають аргументи, поставлять запитання, організують між “представниками різних країн” дискусію щодо переваг тієї чи іншої освітньої системи, висловлять свою точку зору.

3/Кожній групі виробити конкретні рекомендації щодо можливостей використання в Україні кращого зарубіжного досвіду, обговорити рекомендації і у формі “мозкового штурму” виробити спільний, єдиний проект запровадження в українську освітню систему кращих світових досягнень.

Тести.

1.Діти починають навчання у школі з 5-річного віку у :

1.Японії. 2.Великобританії. 3.Франції.

2.Дитячі садки називають “материнськими школами” у:

1.Великобританії. 2.Франції. 3.Японії.

3.Найдовшим навчальний рік є у:

1.США. 2.Франції. 3.Японії.

4.”Дзюку” це:

1.Репетиторські курси. 2.Навчальний округ. 3.Вид національної боротьби.

5. Тьютор – це:

1.Учень початкової школи США. 2.Викладач-наставник в університеті Великобританії.

3.Шкільний інспектор у Франції.

6. Ліцей – це середня школа у:

1.Франції. 2.Великобританії. 3.США.

7. Вищі навчальні заклади у Великобританії є:

1. Приватні. 2.Державні. 3. Приватні і державні.

8. Нові типи середніх шкіл, що об’єднують кілька існуючих типів навчальних закладів створені у:

1.Німеччині та Франції.2.США та Японії.3.Великобританії та Німеччині.

9. Гарвард є одним із найпрестижніших університетів у:

1.Японії. 2.Великобританії. 3.США.

10.”Велика школа” це :

1.Найпрестижніший вид вищих навчальних закладів у Франції.

2.Середня школа у центрі великого міста США.

3.Школа національної боротьби в Японії.

11. Система японської освіти за своєю структурою побудована за зразком:

1.Англійської. 2.Французької. 3.Американської.

12. Досягти першого місця в світі за рівнем знань школярів з математичних та природничих дисциплін є одним з завдань освітньої реформи в:

1.Японії. 2.Франції. 3.США.

13.У Великобританії дітей починають ділити на групи за рівнем здібностей у:

1.Початковій. 2.Неповній середній .3.Повній середній школі.

14.Повну середню освіту, що дозволяє вступити у вищий навчальний заклад дає школа:

а) у Великобританії: 1.Граматична. 2.Об’єднана. 3.Технологічна;

б) у Франції: 1.Колеж. 2.Ліцей. 3.Старші класи початкової школи;

в) в Німеччині: 1.Основна. 2.Реальна. 3.Гімназія. 4.Об’єднана.

15. Освітня програма “Хед старт” дозволяє:

1.Дошкільникам США набути навчальних навичок для досягнення успіху в школі.

2.Випускникам англійської школи успішно вступити до вузу .

3.Безробітним Японії отримати нову виробничу кваліфікацію.

16.”Гайденс” це:

1.Психологічна служба у школі США.

2.Програма проведення екскурсій в англійській школі.

3.Вид компенсуючого навчання в японській школі.

РОЗДІЛ IX

ШКОЛА, ОСВІТА Й ВИХОВАННЯ В КИЇВСЬКІЙ РУСІ

План:

1. Традиційні засоби виховання дітей у Київській Русі.
2. Соціокультурні передумови становлення писемності в Київській Русі.
3. Виникнення перших шкіл.
4. Особливості та зміст навчання у перших освітніх установах.
5. Перекладна література.
6. Перші педагогічні пам'ятники Київської Русі.

Література:

1. Антология педагогической мысли Украинской ССР /Сост. Н.П.Калениченко и др. – М, 1988. – С.31-68.
2. Дулуман Е.К., Глушак А.С. Введение христианства на Руси: легенды, события, факты. – Симферополь, 1988. – 184с.
3. Історія педагогіки /За ред. М.С.Гриценка. – К, 1973. – С.119-129.
4. Константинов Н.А.и др. История педагогики. – М, 1982. – С.141-156.
5. Каптерев П.Ф. История русской педагогики. //Наше наследие. – №№3-4, 7-8, 1992.
6. Кравець В.П. Історія української школи і педагогіки. – Тернопіль, 1994. – С.4-25.
7. Огієнко І. Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу. – К, 1991. – С.3-39.
8. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII века. /Отв.ред. Э.Д.Днепров. – М, 1989. – С.23-261.
9. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні. /За ред. М.Д.Ярмаченка. – К, 1991. – С.8-29.

У V-VI столітті н.е. завершилося розселення слов'ян, їх поділ на три групи: східну, західну і південну. Традиції національного виховання зароджувалися одночасно із формуванням слов'янської народності. Цікавими з цього приводу є зауваження древніх авторів про спосіб життя слов'ян. “Ці племена, слов'яни і анти, – пише Прокопій Кефарійський, – не управляються однією людиною, але здавна живуть в народоправстві (демократії)... Вони схилиються перед ріками, і німфами, і всякими іншими божествами, приносять жертви всім їм і за допомогою цих жертв здійснюють гадання. Живуть воїн в убогих хижах, на значній віддалі один від одного. Спосіб життя у них грубий, без жодних зручностей, весь час вони вкриті брудом, але, власне, вони зовсім не погані люди і не злобні (Прокопій з Кесарії. Війна з готами. – М, 1950. – С.297).

Характер виховання, його зміст, форми і методи були зумовлені географічним положенням, природними та соціальними умовами становлення української народності. Соціально-економічні умови визначили тип виховання, що реалізовувався слов'янськими племенами на кожному етапі їх розвитку.

Період матріархату: діти до п'яти-шести років виховувалися матір'ю, пізніше хлопчиків передавали до спільних чоловічих помешкань, дівчаток – до жіночих, до ними опікувалися брати і сестри матері.

Період патріархату: виникають так звані будинки для молоді, куди батьки за традицією відправляли дітей на виховання.

Велика патріархальна сім'я: виховання дітей ґрунтувалося на принципі родового колективізму.

Невеликі сім'ї класового феодального суспільства: виникають нові оцінні категорії, що сприяють соціалізації підростаючого покоління (відповідальність батьків за виховання дітей, їх авторитет, достоїнство сім'ї, дитяче побратимство і посестринство, спілки ровесників, молодіжні товариства).

Метою виховання була підготовка до праці землероба, мисливця, мужнього воїна-захисника рідного краю і матері – вмілої господарки, продовжувачки роду. Період становлення східнослов'янської народності і державності поділяють на дохристиянський і християнський. Існуючий штамп про бідність і примітивізм язичництва до сих пір накладає відбиток на уявлення про минуле наших предків. Б.О.Рибаків у своїх наукових працях переконливо доводить, що язичницька релігія слов'ян не була примітивною, вона розвивалась і удосконалювалась, мала достатньо великий набір ритуалів, які своєю помпезністю, вмінням впливати на свідомість та серця людей могли сперечатися з християнськими обрядами (Рыбаков Б.А. Язычество древних славян. – М, 1981. – С.606). Але поступово вірування древніх слов'ян втрачає свої позиції. Поява міста Києва ознаменувала собою створення міцного племенного союзу. VII-IX століття слід характеризувати як перехідний період доранньо-феодальної держави. Десь в середині X століття Київська Русь починає уважно придивлятися до можливості прийняття християнства з метою прилаштування його до своїх політичних інтересів. Клас феодалів, що почав формуватися у державі, відчував гостру потребу у більш прийнятній ідеології, яка б охороняла їх інтереси, разом з тим давала якусь ілюзію поліпшення становища народу, хоча б і в потойбічному світі. Язичництво не мало таких можливостей.

Порівняльна характеристика язичництва та християнства представлена у табл.1.

Табл.1. Порівняльна характеристика язичництва та християнства.

<i>ЯЗИЧНИЦТВО</i>	<i>ХРИСТІЯНСТВО</i>
Загробне життя як продовження життя земного і благополуччя у тому світі.	Поліпшення становища у потойбічному світі порівняно із земним життям.
Краще смерть, аніж рабство.	Обіцянка всім гнобленим благ потойбічного світу за їх покору.
Жреці – волхви відігравали значну роль у житті древніх.	Сприяння посиленню централізованої держави.

Однак, не зважаючи на це, дохристиянська культура – усна народна творчість, сказання про богатирів, моральні ідеали, скульптура і архітектура – відображають високий рівень розвитку самобутнього, багатого світосприйняття. Язичницьке вірування – це продукт творчості наших далеких предків – східних слов'ян. Як вважають вчені, вони були ближчі до природи, краще зберігали прак-

тичні досягнення народу, вимагали від людини більшої активності. Крім того, дохристиянське світосприйняття, істинно самотутнє, сформоване на ідеалістичній основі язичницької релігії, стало підґрунтям і самого християнства. Таким чином, прийняття нової релігії – це лише наслідок зміни соціально-економічних умов розвитку суспільства, оскільки:

- 1) на зміну політеїзму безкласового суспільства мала прийти нова монотеїстична релігія, що відповідала б соціально-класовій структурі Київської Русі;
- 2) християнство сприяло розвитку відносин між феодалами та селянами;
- 3) християнство вводило Русь у становище європейської держави і надалі визначало шлях її розвитку.

Численні науковці стверджують, що теза про важливість християнства стосовно внесення на Русь писемності, живопису, архітектури і в цілому культури є не зовсім вірною. Сьогодні можна з впевненістю стверджувати, що ще до введення християнства Київська Русь була однією з наймогутніших держав Європи, а найвищим досягненням раннього феодального суспільства стало створення буквенно-звукової графіки письма, яка стала однією з основ кириличної азбуки.

Історія виникнення у східних слов'ян писемності по-різному висвітлюється вітчизняними й зарубіжними дослідниками. Одні з них стверджують, що скіфську відсталість Русі можна було подолати, запозичивши систему освіти у католицьких єзуїтів. Інші пропагують версію візантійського впливу на розвиток давньоруської культури та освіти через писемність. Видатний вітчизняний історик Б.Д. Греков підкреслює, що письменами руські люди користувалися задовго до прийняття християнства як державної релігії. Угоди з греками, складені по-грецьки, тоді вже переписувалися руською мовою. Крім того, у 60-х роках археолог С.О. Висоцький відкрив на стінах Київського Софійського собору архаїчну азбуку. Стосовно розвитку освіти, то відомими були факти існування язичницьких шкіл та шкіл перших християнських общин. Значення перших полягає в тому, що вони створювали умови переходу до давньоруського книжного вчення. Створенню конструктивної основи для поліпшення грамотності сприяли наступні чинники:

1. Становлення феодальної держави з новим способом виробництва.
2. Зростання міст як соціально-культурних центрів.
3. Потреба у грамотному державному апараті.
4. Потреба в єдиній правовій політиці.
5. Дипломатичні зв'язки з іншими країнами.
6. Кирило-Мефодіївська писемна традиція.

Подальшому розвитку освітніх установ сприяло втручання та підтримка державної влади, в першу чергу, освітні реформи видатного воїна, політика й дипломата князя Володимира Святославовича (?-1015), що використовував всі можливості, щоб зміцнити державний лад, внутрішнє та зовнішнє становище Київської Русі. Запровадження християнства та розробленої солунськими братами Кирилом та Мефодієм азбуки вимагали відкриття шкіл книжного вчення: "І повелів Володимир у знатних людей дітей забирати і віддавати їх на учення книжне. А матері дітей своїх оплакували..." (Повість временных лет. – М, 1950. – С.81.). Сутність поняття "книжне вчення" розкрив П.Д. Греков, підкресливши, що це було не просто навчання грамоти, а власне школи, де викладались науки, надавалась серйозна для того часу наука.

Крім простого навчання грамоті, існувала й більш висока ступінь освіти – школи книжного вчення. Процес навчання тут мав енциклопедичний характер. Викладалася діалектика, риторика, граматика, арифметика. У школах книжного вчення вихованці готували до діяльності в різних сферах державного, церковного та культурного життя.

Двірцева школа Володимира Була державним навчальним закладом підвищеного типу й утримувалася за рахунок князівської казни. У школі виховувались діти київської знаті (300 осіб), з яких добирались кадри для державного управління, дипломатичної діяльності, розвитку культури. Така кількість освічених людей дала змогу Ярославу Мудрому (978-1054) зробити наступний крок у розвитку освіти і культури всієї Русі. Час його князювання – це період нового піднесення Київської держави та її столиці. За наказом Ярослава у Новгороді зібрали 300 дітей старост і попів і посадили їх “учити книгам”. Сам Ярослав був високоосвіченою людиною: “идо до книг он имел способность, читал [их] часто и день и ночь. И собрал книгописцев множество, которые переводили с греческого на славянский язык. Отей ведь его Владимир земли вспахал и розхиячил, то есть крещением просветил. Этот же засеял книжными словами сердца верующих людей, а мы понимаем, ученье получая книжное...” (Повесть временных лет. – М, 1950. – С.302). Ярослав заснував першу на Русі бібліотеку. Слава про неї ще й досі хвилює уяву шукачів раритетів. У XI столітті набула розвитку жіноча освіта. У Києві при Андріївському монастирі відкрилося перше в Європі жіноче училище. Дедалі частіше питаннями освіти починають займатися монастирі. У 1608р. ігумен Києво-Печерського монастиря Феодосій запровадив для ченців монастирську школу. Вони обмежувалися навчанням грамоті лише тих, хто поповнював ряди чорноризців. Провідна роль серед монастирів стосовно випуску книжної продукції належала Києво-Печерській обителі, де богословська освіта досягла рівня візантійської духовно-патріаршої академії. З її стін вийшли видатні діячі давньо-руської культури (Нестор-літописець, князь-монах Святослав Давидович, чернець Іларіон та інші). Поповнення освіченими людьми для розв’язання складних питань державного управління здійснювалося за допомогою шкіл грамоти, які перебували під патронажем світської влади. З кінця XI-початку XII століття з’явилося поняття “навчання грамоті”, яке тлумачилось як навчання дітей письму, читанню, лічбі й хоровому співу і було рівнозначним елементарній початковій освіті. Мережа шкіл обмежувалася містами. Навчання здійснювалося за кошти батьків, а, отже, була фактично недоступним для незаможного населення. Контингент школярів був невеликим, що пояснюється застосуванням індивідуальних методів навчання. Шкільний курс починався з вивчення буквиці (азбуки) різними методами:

- а) хорове повторення букв за вчителем;
- б) дерев’яна азбука – невелика дощечка, на одному боці якої вирізані букви, а інша – вкрита воском;
- в) самостійне вивчення азбуки за допомогою креслиць чи дитячих гребінців з написаними частини алфавіту;
- г) “розрізна азбука” – глиняні черепки з окремими буквами.

На Русі з XII ст. був відомий букво-складальний метод. Роль перших текстів виконували акровірші – невеликі молитви, перші рядки яких починалися з чергових букв азбуки. Навчальними книгами були Часослов, Псалтир. Навчання письму

здійснювалось в два етапи: металевими або кістяними паличками (писалами) на навощених дощечках; вправи на бересті (тверда березова кора).

Без знання азбуки учні не могли перейти до математики, бо нумерація здійснювалася за допомогою 27 букв грецького походження (слов'янські букви Б, Ж, Щ, Ш, Ъ, Ь для позначення цифр не застосовувалися). Для того, щоб відрізнити слово від цифрового ряду над буквами – цифрами ставили титло (рисунок) або з одного боку – крапки.

Арифметичні операції (нумерація, подвоєння, роздвоєння, додавання, віднімання, множення, ділення) здійснювалося учнями за допомогою пальців, суглобів, абаки (дошки, розділеної на смуги, де пересувались камінчики, кості), гральних кубиків з нанесеними точками, паличок. Великого значення у “школах грамоти” надавали релігійному вихованню та хоровому співу. Значна увага приділялась засвоєнню дітьми народних прикмет про погоду. Пізнання природи поєднувалось з вихованням бережного ставлення до неї. Під впливом історичних легенд, переказів і билин формувалася патріотична свідомість підлітків та юнацтва. Отже, можна зробити висновок, що в X-XI ст. на території Київської Русі існували школи, що за рівнем освіти поділялися на “школи грамоти” та “школи книжного вчення” (тобто елементарні та підвищеного типу, за місцем створення та функціональної належності – двірцеві, церковні) монастирські та парафіяльні, школи майстрів грамоти, ремісні училища. Спільною для всіх шкіл, хоча вони і мали конкретне цільове призначення відповідно до інтересів фундаторів шкіл, була релігійна основа освіти. Важливими джерелами, що свідчать про особливості виховання, навчання тієї історичної доби, є пам'ятники педагогічної думки. Активний процес освоєння нашими предками здобутків античних, болгарських, візантійських авторів розпочався уже в IX ст. У X ст. після створення Кирилом і Мефодієм слов'янської азбуки, на Русі поширюється перекладна література. Наприклад, грамоту викладали за твором відомого візантійського вченого і богослова Іоанна Дамаскіна (VIII ст.). На Русі був також відомий трактат Георгія Хіровоска “О образех”, створений у Візантії у VIII-IX ст., що увійшов потім у склад “Ізборника” 1073 р. Дослідник творчості митрополита Климента Смолянича (середина XII в.) Н.К. Нікольський приходить до висновку, що цей філософ “был знаком с подлинным и переводным текстом некоторых из сочинений греческих философов и поэтов” [8,36].

Відомим твором риторичного мистецтва було “Слово” Іоанна Златоуста – візантійського оратора -(347-407рр.). Вислови Іоанна Златоуста користувалися великою популярністю, вони входили до складу “Ізборників” 1073 та 1076рр., збірників “Златоструй”, “Ізмарагд”, “Златоуст”. Невдовзі, вже у XI ст., з'являються і оригінальні твори київоруських авторів. Так, у 1051р. київським митрополитом Іларіоном був написаний перший з таких творів, “Слово про закон і благодаті”. “Слово” складається з трьох частин, які винесені в розширений заголовок: співставлення закону і благодаті, опису поширення християнства на Русі та похвали Володимирові Ярославичу і його сину Ярославу. Як виразник передових поглядів, Іларіон не підтримував візантійської ідеї виховання в дусі аскетизму, а захищав принцип активної діяльності у формуванні особистості. Він наполягає на пильному догляді за немовлятами, покаранні за грубе ставлення до матері, що дає підстави вважати його засновником вітчизняної дошкільної педагогіки.

“Ізборник” 1073 р. – збірник статей різних авторів, що мав дати відповіді читачам на різні питання старо – та новозаповітної історії, філософії, поетики, догматики та деяких науково-природничих уявлень Середньовіччя. Протографом “Ізборника”, як відомо, була книга, замовлена болгарським царем Симеоном. Київську копію, імовірно, замовив Ізяслав Ярославович. Книга ця великого формату, написана її на пергаменті гарним уставним письмом. Текст прикрашено кольоровими заставками. Хоч “Ізборник” переписано з болгарського оригіналу, в ньому трапляються східнослов’янськими та окремі слова з повноголоссям. Місце написання “Ізборника” та його датування не викликає жодного сумніву – це Київ і 1073р., що підтверджується припискою писаря Іоанна наприкінці книги, присвяченою Святославу. Починається вона висловом про користь книжного читання якогось ченця, “калугера”: “Добро есть братие почитанье книжное...”. Найбільше місце в “Ізборнику” займають Афанасієві відповіді, Стословець, Премудрість Ісусова, Сина Сирахова тощо. Упорядкував твір київський книжник Іоан (Грішний). Він був не просто писарем, а редактором-упорядником, який намагався полегшити читачам розуміння складних філософських понять. “Ізборник” – пам’ятка східнослов’янського ізводу, його лексика насичена східнослов’янськими словами. Частину творів книги перекладено безпосередньо з грецьких оригіналів, проте деякі тексти взято з місцевих перекладів “Ізборника” 1073р. Наприкінці книги поставлено дату написання. Особливо підкреслюється, що це відбулося за Святослава, князя Руської землі.

У книзі сформульовано державну концепцію виховання у феодальному суспільстві, що знайшла відображення у настановах дітям Ксенофонта і Феодори (грецький царедворець V ст. і його дружина).

Збірник під назвою “Пчела” складається не з окремих творів, а з афоризмів, висловів із Святого Письма, отців церкви, або стародавніх філософів – Сократа, Платона, Арістотеля.

У XII столітті, не зважаючи на період феодальної роздробленості і втрату частини свого політичного впливу, Київ залишався центром київської писемної школи, в осередках якої – Печерському і Видубицькому монастирях та Софійському соборі – вирувало культурне життя. До Видубицького монастиря, що був “вотчим”, тобто родовим, Мономаховичів, якоюсь мірою можна віднести і твори Володимира Мономаха – “Повчання дітям” та “Лист до Олега Святославича”. “Повчання дітям”, назване Володимиром Мономахом “граматицею”, написано в 1117р., коли князь уже кілька років “сидів” на великокнязівському столі в Києві. Твір, вірніше, його текст, зберігся у “Повісті минулих літ” 1096р. Володимир Мономах – видатний державний діяч і письменник часів Київської держави. “Повчання дітям” – твір, що як жанр був досить поширеним у візантійській літературі. Мономах у творі зобразив ідеальний образ князя, що піклується про свою державу та народ. Велике значення він надавав навчанню, підкреслюючи, що все життя необхідно вчитися, а хто цього не робить, той позбудеться і того, що знає. Наприклад, він вказує на свого батька Всеволода, який володів п’ятьма іноземними мовами. У сімейних стосунках він радить любити свою дружину, але не давати їй влади над собою. Мономах засуджує пияцтво та неправду. Як представник християнського гуманізму, він дотримується правила: “винний чи невинний, не вбивайте”. Чимало місця у творі Мономаха займає автобіографічний опис військових походів і князівських полювань.

Особливе значення для нас у “Повчанні” Мономаха має його вислів про необхідність і користь навчання. Він з повагою ставиться до вивчення іноземних мов, вважаючи це великим досягненням.

Володимир Мономах боровся проти роздробленості країни і стояв за її єдність. Ці погляди він намагався передати своїм дітям, уперше обґрунтувавши необхідність зв’язку освіти з потребами життя особистості та її діяльністю. При цьому особливу увагу він звернув на необхідність виховання у дітей ініціативи та працелюбності (“на войну вышед не ленитесь”). Він обґрунтував думку про те, що праця є основним засобом запобігання лінощам у дітей (“Леность – мать пороков – берегитесь ее”). Значне місце у творі відведено ролі прикладу старших у вихованні, особливо батьків (“стария чти яко отца, а молодые яко братью”). У повчаннях Володимир Мономах розглядає правила та норми поведінки: любов до Батьківщини, гуманне ставлення до людей, правдивість і чесність. Загалом “Повчання” є визначною пам’яткою давньоруської педагогічної думки XII ст. Володимир Мономах обґрунтував необхідність практичних завдань, що визначаються повсякденним життям.

Прогресивне значення цього твору полягає в тому, що Мономах вперше обґрунтував необхідність переходу від релігійного виховання до практичних завдань, що визначаються повсякденним життям.

Історичне значення педагогічної спадщини Київської Русі, досягнень педагогічної думки, здобутків народної педагогіки полягає в тому, що вони створили основу для подальшого розвитку школи і педагогіки українського, російського і білоруського народу.

Запитання для самоперевірки і контролю знань.

1. У чому полягає відмінність у вихованні за часів матріархату та патріархату?
2. Наведіть приклади прямої зумовленості виховання соціально-культурними умовами за часів первісного суспільства.
3. Що ви знаєте про виникнення писемності у східних слов’ян до хрещення Русі?
4. Наведіть докази, які свідчать, що язичницька віра стояла на достатньо високому рівні у першоукраїнців?
5. Назвіть основних ініціаторів розвитку освіти за часів Київської Русі.
6. Назвіть основні педагогічні пам’ятники часів Київської Русі.
7. Назвіть основні типи шкіл, що існували за часів Київської Русі.

Завдання.

1. Сформулювати моральний кодекс Київської Русі.
2. Виписати основні положення “Повчання Володимира Мономаха дітям”.
3. Написати статтю на тему: “Спадковість та особливості моральних заповідей праукраїнців дохристиянських часів та княжої доби”.
4. Підготувати описи-біографії найосвіченіших людей часів Київської Русі.
5. Охарактеризувати найвідоміші центри освіти та духовності часів Київської Русі.
6. Назвати найвідоміші педагогічні пам’ятки Київської Русі та провідні педагогічні ідеї цих творів.

Теми рефератів.

1. Язичництво та християнство: спільне та відмінне.
2. Жіноча освіта за часів Київської Русі.
3. Характеристика методів навчання за часів Київської Русі.

4. Вивчення арифметики у “школах грамоти” Київської Русі.
5. Соціально-політичні умови введення Християнства на Русі.
6. Розвиток народно-педагогічного ідеалу українців у різні історичні епохи.
7. Стан застосування ідей народної педагогіки в сучасній сім’ї, школі, суспільстві.

Тест для самоперевірки.

1. Школа “книжного навчання” мала статус:
 - а) елементарної школи;
 - б) школи підвищеного рівня.
2. Основні типи шкіл Київської Русі:
 - а) б)
3. Майстри грамоти -це:
 - а) вчителі, що працювали в двірцевих школах
 - б) ремісники, що займалися навчанням грамоти як основним чи допоміжним ремеслом;
 - в) ченці, що займалися місіонерською діяльністю і разом з тим навчали паству грамоти.
4. Засновником вітчизняної педагогіки вважається:
 - а) Іоанн Грішний; б) Митрополит Іларіон; в) Володимир Мономах.
5. Абака – це:
 - а) дошка для письма; б) інструмент, яким писали за часів Київської Русі;
 - в) давня рахівниця.
6. Закінчить фразу “ Титла використовували для...”
7. Основною формою навчання за часів Київської Русі була:
 - а) індивідуально-групова; б) індивідуальна; в) взаємного навчання.

Нестандартні завдання практичного спрямування:

1. Проаналізувати “ Історію російської педагогії” П.Ф. Каптерева.
2. Скласти цитатний план “ Повчання Володимира Мономаха дітям”.
3. Розглянути концепцію монастирського виховання в “Житії Феодосія Печерського” Нестора Літописця.
4. Підготувати твір-роздум за твором “Моління” Данила Заточника.

РОЗДІЛ X.

ОСВІТА Й ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ В ЕПОХУ ВІДРОДЖЕННЯ (XVI – XVII СТ.)

План:

1. Загальна характеристика періоду Відродження в Україні.
2. Навчання дітей у церковних школах.
3. Виникнення і розвиток братських шкіл в Україні.
4. Система виховання козацької молоді (січові, мистецькі, полкові школи).

Література:

1. Антология педагогической мысли Украинской ССР. – М., 1989.
2. Мельник Л.Г Історія України: курс лекцій. – К., “Либідь”, 1991.-С.167-190.
3. Антонович Д Українська культура: лекція Біднова В. “Школа й освіта на Україні”. – К., “Либідь”, 1993.-С.40-71.
4. Даденков М.Ф. Школа на Україні в XVI – XVII століттях у боротьбі за зміцнення культурних зв'язків українського і російського народів. – К., Радянська школа, 1954.
5. Митюрів Б.Н. Развитие педагогической мысли на Украине в XVI – XVII в.в. – К., “Радянська школа”, 1968.
6. Мединский Е.Н. Братские школы на Украине и в Белорусии в XVI – XVII в.в. – М., 1954.
7. Дзюба Е.Н Просвещение на Украине: вторая половина XVI-первая половина XVII в.в. – К., 1966.
8. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні: нариси./ За ред. М.Д.Ярмаченка. – К., Рад. шк., 1991.
9. Кравець В. Історія Української школи і педагогіки. – Тернопіль, 1994.-С.32-73.
10. Дроб'язко П.І. Українська національна школа: витоки і сучасність. -К.: Академія, 1997.

1. ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕРІОДУ ВІДРОДЖЕННЯ В УКРАЇНІ

Для періоду XIV-середини XVIст. характерне значення подолання феодальної роздробленості, з одного боку, і перебування південно-західних земель України у складі Польщі, Литви, Угорщини і Молдавії, посилення феодального і релігійного гніту, з іншого боку, що негативно позначилось на розвитку української культури; друга половина XVI – до середини XVIIст. – це період, коли відбувався швидкий розвиток ремесел і торгівлі, посилювалась роль міст, передусім як економічних і культурних центрів, зростала національна самосвідомість, антифеодальна і визвольна боротьба народних мас. На всіх цих етапах формувалася українська народність, утверджувалася система виховання.

Українське письменство домонгольської доби свідчить, що шкільна освіта на Україні стояла не нижче, ніж у Візантії у відповідні часи. Економічний занепад Візантійської держави, князівські міжусобиці та, особливо, татарська навала помітно ослабили значущість освіти в Україні.

Гуманізм та Реформація спричинили до розвитку науки й освіти Західної Європи, і там виникло багато університетів та шкіл взагалі. Польща захоплюється

цим освітнім рухом. Ще раніше виникли протестантські школи в Німеччині та Швейцарії. Русинська молодь охоче вступала до цих шкіл й звідти виходила не тільки освіченою гуманітарно, з науковим знанням, а часто й з протестантськими релігійними поглядами. Та ще сильніше впливали на нашу молодь школи латинські, а особливо школи єзуїтські, коли вони в другій половині XVI ст. з'явилися на території Польсько-Литовської держави. Знання, що давали католицькі й протестантські школи, були значно вищі від того, що виносила наша молодь зі своїх православних шкіл, і більше відповідали практичним потребам Польсько-Литовської держави, а тому наші молоді люди, особливо з вищих верств українського громадянства, охоче йшли до тих шкіл, щоб підготуватися до заміщення адміністративних, судових та інших посад. Чужа конфесійна школа – і протестантська, і католицька – відривала їх від православної віри. Українська молодь в таких школах полонізувалася, бо латинські й протестантські школи в Польщі були суто польськими. Таке негативне й шкідливе з православного погляду явище мусило звернути на себе увагу українського громадянства, а разом із тим і викликати в ньому бажання запобігти такому лиху, вжити заходів, щоб наша молодь не відступала від своєї віри та національності.

Єдиним засобом врятувати від цього молодь стало заснування своїх власних шкіл, що давали б науку й виховували б учнів в національному дусі.

2. НАВЧАННЯ ДІТЕЙ У ЦЕРКОВНИХ ШКОЛАХ

Освіта та школи ще довго, мало що не до самого кінця XVI ст., зберігають форми й дух попередніх часів, раніш утворену традицію. Представники нашого духовенства, як і раніше, є шкільними вчителями, церковно-богослужбові книги – підручниками. Ще більшого значення набував дяк, що поруч із колишньою назвою “дідакал” (або “дакал”) і “магістер” носить ще назву “бакаляр”. Він учить всіх дітей, незалежно від їх матеріального та соціального становища. Ці дяки вчили дітей або біля церкви, в школі, або дома в заможних людей, що спеціально брали їх до себе для навчання дітей.

У церковних школах учили молитвам та Св.Письму, прищеплювали релігійну свідомість, вміння читати богослужбові книги і цією наукою виховували добрих християн та корисних служителів батьківщині та господареві. А для дітей шляхетського походження була ще потрібна поширена в державному діловодстві та у взаємовідносинах культурних станів латинська мова. Для цього наймали “статечних бакалярів”, які вчили письму латинською мовою.

Традиційне навчання проходило за церковно-богослужбовими книгами (Часослов, Псалтир, “Апостол”, “Октоїх”).

При православних церквах завжди існували школи. В них дяк вчив дітей перших початків наук; катехізису не вживали, але давали дітям молитви до Богородиці й Св.Миколая, списані в книжках, а Апостольський символ вчили з деякими змінами; до цього додавали Давидові псалми, які діти читали і вдень і вночі.

Утримували церковні школи шляхетні люди. Князь Острозький, забезпечуючи в Острозі дяка (“установника”), ставить йому в обов'язок “школу держати”. З тим, щоб дяки “на науці дітей держали”, їм призначалося утримання як натурою, так і грошми. А тому і серед свідських людей було чимало письменних.

Такі школи були й в монастирях. Але монастирські школи були школами вищими, куди вступали для самовдосконалення вже по закінченні школи парафіяльної.

У церковних школах діти перш за все вчили азбуку й склади (різні комбінації голосних і приголосних звуків, що зустрічаємо в словах), себто те, що пізніше стало називатися букварем, а потім переходили до читання богослужбних книг.

Читання було найголовнішим предметом навчання. Залежно від того, яку читали книгу, учні поділялися на групи: одна група студіювала буквар, друга – Часослов, третя – Псалтир і т.п. Перехід від однієї книги до другої було сполучено з різними сталими звичаями, що дає підставу такий перехід прирівнювати в наші часи до переходу з нижчого класу до вищого. Вчили ще й співати, по-церковному, звичайно. Додавали до того ще й писання, причому писали каліграфічним письмом, великими літерами.

3. ВИНИКНЕННЯ І РОЗВИТОК БРАТСЬКИХ ШКІЛ В УКРАЇНІ

Думка про заснування своїх власних шкіл, які б паралізували шкідливі впливи латинських та протестантських шкіл на нашу молодь, здійснюється в останній чверті XVI ст. як поодинокими особами, так і цілими православними організаціями, відомими під назвою братств. Князь Костянтин Костянтинович Острозький заснував кілька шкіл на Волині. Багатий та впливовий князь Острозький, в 1580 р. в своєму місті Острозі заснував школу за типом високих шкіл, що проіснувала до смерті свого фундатора (1608), скупчила біля себе визначні наукові сили, дала освіту значній кількості православної молоді і підготувала чимало визначних діячів. Навчання велося церковно-слов'янською мовою, до якої додавалося багато суто українських слів, а також нерідко польські, грецькі і латинські. З мов тут викладалися особливо церковнослов'янська та грецька, бо тими мовами були написані Св.Письмо та православна богословська література. На польську та латинську мову звертали менше уваги. Викладалися тут і філософія і богослов'я, потрібні для виховання молоді в православному напрямі. Крім того, викладалися математика з астрономією.

Князь Острозький заснував ще школи: в Турові – 1572р., Володимирі-Волинському – 1577р., Слуцьку – 1580р., Дермані. Ці школи теж мали своїм завданням зміцнювати православ'я й перешкоджати денаціоналізації нашого народу.

Нову сторінку в історії вітчизняної освіти відкрили братські школи. Під тиском прогресивних кіл України король Стефан Баторій декретом від 1584р. дозволив Віленському братству відкривати такі школи, а з 1585р. це право поширюється на всі православні братства Великого князівства Литовського й Галичини. Того ж року виникла перша на Україні Львівська братська школа. Наприкінці XVI – на початку XVII ст. школи з'являються також в Рогатині, Городку, Перемишлі, Луцьку, Вінниці, Немирові, Кам'янці-Подільському, Кременці, Києві та в інших містах і деяких селах (загалом близько 30). Братські школи були народними, відрізняючись від усіх інших передусім демократичністю своїх внутрішніх засад – тут мали право навчатися діти всіх станів, а також сироти. Утримувалися школи на кошти братств, бідні ж і сироти навчалися безкоштовно. При цьому виключалася будь-яка несправедливість. Від педагогів вимагалось “навчати й любити всіх дітей од-

наково, як синів багатих, так і сиріт убогих і тих, котрі ходять по вулицях, просячи милостиню”.

Братські школи протистояли полонізації, виховуючи в української молоді патріотизм, повагу до свого народу, вітчизняної історії, мови, культури, віри батьків. Головна увага приділялася вивченню слов'янської та української книжної мов.

За традицією вивчали грецьку мову. Вплив греко-візантійської культури на становлення української освіти був значним, а знання грецької мови сприяло засвоєнню античної спадщини та християнських богословських джерел. Натомість нелегко приживалася латинська мова – адже з нею асоціювалося все католицьке, польське. Однак знання латини було велінням часу: без цього не можна було увійти в тогочасну європейську культуру й науку. Латина тоді була в Європі мовою вчених, філософів, поетів, мовою викладання в університетах і міжнародного спілкування. Та й українські полемісти, які готувалися в братських школах для кваліфікованих, вправних, обґрунтованих ідеологічних дискусій, повинні були досконало володіти мовою супротивників.

Все це й зумовило виникнення на Україні не слов'яно-греко – латинських шкіл, учні яких вивчали зазначені мови та оволодівали програмою “семи вільних наук”. Таким чином, започатковану в Острозі справу продовжили братські школи, з-поміж яких найпершою на Україні, нагадаємо, була Львівська, заснована активними членами місцевого братства Юрієм Рогатинцем та Дмитром Красовським разом з культурно-освітніми діячами Стефаном та Лаврентієм Зизаніями. За короткий час школа досягла значних успіхів, бо користувалася матеріальною та політичною підтримкою не лише свого братства, а й таких впливових людей, як князь Острозький, молдавський господар Ієремія Могила, гетьман Петро Сагайдачний. Ректорами в школі були Арсеній Елласонський, Іов Борецький, Стефан Зизаній, викладачами – Ісайя Копинський, Захарія Копистенський та ін.

Засади організації Львівської школи, її програма були викладені в статуті “Порядок шкільний” (1586р.), який став взірцем для інших братських шкіл України. За статутом це була школа “наук християнських, грецьких і слов'янських дітям вашим всім”, тобто всестановою, заснованою на старих вітчизняних і греко-слов'янських традиціях. Разом з тим до програми навчання входили латина, польська мова й згадувані уже “сім вільних наук”, що вивчалися в польських і західно-європейських середніх навчальних закладах. В школі були нижчі класи, де навчали дітей “слів пізнавати й складати... на пам'ять многих річей вчити”, а також “читаючи, викладати, розсуджати й розуміти”. Далі учні вивчали граматику, риторику, діалектику, “лічбу і рахування”, астрономію (“пасхалі та місячний рух”), навчалися церковному співу. В школі якийсь час працювали П.Беринда, Г.Дорофєєвич, К.Т.Ставровецький. Всі вони віршували, тож, мабуть, у школі викладалася і поезика.

Офіційні кола Речі Посполитої, не без підстав убачаючи в братських школах серйозну перешкоду своїм експансіоністським спрямуванням, вогнища “схизми” й протесту, вели проти них уперту боротьбу, всіма засобами звужуючи їхні можливості. У 20-х роках XVII ст. занепала Львівська школа, не витримавши врешті-решт нерівної боротьби з єпископом Балабаном і католицьким духовенством. У 1627р. студенти католицької колегії розгромили Луцьку школу, в 1634р. вона знову зазнала погрому. Після цього школа перейшла до рук уніатів. Острозька школа

припинила діяльність зі смертю князя Острозького, внучка котрого Анна-Алоїза Ходкевич, вихованка єзуїтів, відкрила замість неї єзуїтську колегію.

Братські школи, як і взагалі братський рух на наших землях, що з'являється в наших містах, створювалися міщанами. Але ж їм в цьому відношенні енергійно допомагала православна шляхта, що підтримувала їх і юридично, й матеріально. З міст освітній рух іде й на села, незважаючи на те, що селянство в юридичному та соціальному відношенні було обмежене, знаходилося в стані “підданства”, кріпацтва щодо шляхти; однак і серед селян виникали братства з їх школами, де духовенство, власне, дяки, вчили дітей. Так, є певні свідчення, що в XVII ст. в наших селах всі діти навчалися в школах, навіть сироти, яких утримували у шпиталях, а письменних людей було багато не тільки серед чоловіків, а й серед сільських жінок.

Наступ католицизму, що посилювався з року в рік, розорення і занепад ряду православних культурних осередків змусили просвітників України шукати захисту і підтримки в надійному місці. Таким місцем виявився Київ. Економічне становище, духовні традиції Києва, сталі зв'язки з різними землями та містами України відіграли важливу роль в його відродженні як всеукраїнського центру.

Основними культурно-освітніми центрами Києва на початку XVII ст. стають Київське братство та осередок учених при Києво-Печерській Лаврі на чолі з архімандритом лаври Єлисеєм Плетенецьким. Продовжуючи традиції, започатковані в Острозі та Львові, київські просвітники розгорнули широку діяльність, нерозривно пов'язану з лаврською бібліотекою і друкарнею.

У 1615 році братство заснувало школу, що стала родоначальницею першої вищої школи нашої країни – Києво-Могилянської академії. В організації цій школи взяли участь учені осередку Є.Плетенецького. Саме завдяки підтримці освітніх діячів, більшість з яких мала досвід наукової та педагогічної роботи, вона швидко досягла високого рівня.

Неабияке значення для становлення школи мала її матеріальна підтримка з боку заможних громадян. Саме її заснування пов'язане з ім'ям Галшки (Єлизавети) Гулевичівни, дружини мозирського маршалка Стефана Лозки. Це була освічена, інтелігентна жінка, котра, вочевидь, добре розуміла необхідність розвитку вітчизняної освіти. 15 жовтня 1615 року при численних поважних свідках Гулевичівна урочисто вписала в київські “городські книги” свій фундуш (дарування), за якими її спадкова земля в Києві на Подолі переходила у власність братства, “на монастир і на школу дітям – як шляхетським, так і міщанським”. При цьому вона бажала бачити школу, призначену “всім благочестивим християнам, духовним і світським, всякого звання і стану”. Особливо велику підтримку Київська братська школа отримала від гетьмана Петра Сагайдачного.

При організації Київської братської школи було, безперечно, враховано досвід уже існуючих шкіл. В основу навчання покладалися слов'янська, грецька, латинська, польська мови, а також “сім вільних наук”. Учні чотирьох нижчих класів (їх називали фара, інфіма, граматика й синтаксис) вивчали мови, опановували початками арифметики, геометрії, вчилися музиці. Учня вищих класів (вони вже називалися студентами) викладалися поетика, риторика, філософія, астрономія.

У Київській братській школі викладав К.Сакович, ректор і професор риторики. Висока ерудиція Саковича, використання ним творів античності й Відродження, широке коло вживаних філософських категорій, його інтерес до ідеологічної

ситуації на Україні – все це свідчить і про досить високий рівень філософської думки на Україні, і про те, що вивчення філософії було можливим лише в школах підвищеного типу, якою й була Київська братська школа.

Київська братська школа закладалася як всестанова. Цей принцип завжди зберігав чинність і посідав першість серед численних статей шкільних статутів. Шкільні статuti зобов'язували вчителів постійно нагадувати учням про їхні обов'язки перед богом, батьками, наставниками, суспільством, виховувати їх у дусі взаємної самоповаги, любові до свого народу, його мови, традицій, віри.

Восени 1631 року у Києві виникла ще одна школа – Лаврська. Заснував її архімадрит Києво-Печерської лаври Петро Могила. Ректором став Ісайя Трохимович, префектом – Сильвестр Косов. Молоді здібні викладачі, котрі, як писав Косов, “навчалися в академіях латинських Польщі, Литви й Відня”, забезпечували високий рівень навчання.

Лаврська школа проіснувала недовго. Київське братство рішуче виступило за її об'єднання з братською. Цю вимогу підтримали митрополит Іов Борецький, а після його смерті – новий митрополит Ісайя Копинський, а також гетьман Війська Запорозького Іван Петрижицький, який у “Листі войсковому” обіцяв у разі згоди Петра Могили “школи охороняти й за них до самої смерті стояти”.

Об'єднана школа почала діяти у вересні 1632 року на території братської школи і під наглядом братства. Вона отримала назву колегії. Велику роль у цій справі відіграв Петро Могила – високоосвічена людина, видатний просвітник. Так було зроблено новий крок на шляху становлення вищої освіти на Україні.

4. СИСТЕМА ВИХОВАННЯ КОЗАЦЬКОЇ МОЛОДІ (СІЧОВІ, МИСТЕЦЬКІ, ПОЛКОВІ ШКОЛИ)

В другій половині XV-XVI ст. На Україні виникло і сформувалося козацтво, як форма протесту українського народу проти зростаючого соціального та національно-релігійного гноблення, посилення кріпацтва і розвитку кріпосного права.

Багатовіковий визвольний козацький рух покликав до життя унікальне явище не лише східнослов'янської, а й світової культури – козацьку педагогіку.

Козацька педагогіка – це частина народної педагогіки у вершинному її вияві, яка формувала в підростаючих поколіннях українців синівську вірність рідній землі, Батьківщині – незалежній Україні. Це народна виховна мудрість, що своєю головною метою ставила формування в сім'ї, школі і громадському житті козака-лицаря, мужнього громадянина з яскраво вираженою українською національною свідомістю і самосвідомістю.

Створена козаками педагогіка ввібрала в себе ідейноморальний, емоційно-естетичний, психолого-педагогічний зміст богатырської епохи в житті наших пращурів періоду Відродження.

Під могутнім захистом козацьких збройних сил в Україні існували різні типи навчальних закладів. Поряд з академіями, братськими, дяківськими, церковними, монастирськими школами, колегіумами, працювали народні професійні школи мистецтв і ремесел (кобзарства, гончарства, бортництва та ін.) та козацькі, січові школи на території Січі, земель Війська Запорозького, на Гетьманині.

Перша школа на Січі, відкрита в 1576 році, послужила зразком для виникнення осередків освіти на всій території козацьких вольностей. Склад учнів визначався звичаями, що формувалися на Січі. Так, там заборонялося перебування жінок. Навіть отамани залишали свої сім'ї десь за межами Січі. За порушення цього порядку загрожувала смертна кара. Батьки прибували на Січ з синами, щоб ті навчилися грамоти і військової справи. Траплялося, що, шукаючи порятунку від панської сваволі, діти добиралися туди самі.

Січова школа існувала при церкві Святої Покрови, розташованій на території Запорозької Січі. Вона складалася з двох відділів: в одному вчилися ті юнаки, що готувалися на паламарів і дияконів – у цьому відділі було завжди 30 учнів. Крім того, був відділ молодиків, де вчилися сироти, хрещеники козацької старшини та інші діти. Тут учили цих дітей, – їх було біля 50, – грамоті, співу та військового ремеслу.

В січовій школі було реалізовано принцип гармонійного виховання людини, бо поруч із загальноосвітніми предметами багато уваги приділялося психофізичному вдосконаленню майбутніх козаків.

Традиції фізичного та психофізичного загартування підростаючих поколінь продовжувалися в козацьку епоху. Загартовуючи себе і готуючи свій організм до складних випробувань долі, козаки влітку спали проти зоряного неба, уявою і думкою ширяли в невідомі світи, прагнули проникнути в таємниці Космосу. Вони ґрунтовно знали народну медицину, її рецепти, які забезпечували міцне здоров'я, повноцінне довголіття. Г.Боплан писав: “маючи міцне здоров'я, козаки майже не знають хвороб”.

Відомо, що в січових і козацьких школах перехід з одного класу в інший, від букваря до часослова, потім – до псалтиря і т.д. супроводжувався народними дитячими забавами, іграми, різноманітними фізичними вправами. Дослідник С.Сірополко пише, що в цих школах хлопчиків учили “Богу добре молитися, на коні реп'яхом сидіти, шаблею рубати і відбиватися, з рушниць гострозоро стріляти й списом добре колоти”. Важливе місце відводилося також формуванню в учнів умінь плавати, веслувати, керувати човном, переховуватися від ворога під водою (за допомогою очеретини) та ін. Все це підносило дух учнів, насажувало їх оптимізмом, вірою у свої сили, можливості.

Як і бувало в козацтві, молодь на свята народного календаря, у процесі народних ігор змагалися на силу, спритність і прудкість, винахідливість, точність попадання в ціль тощо. Традиційними були змагання на конях (скачки, перегони та ін.). Козаки любили своїх витривалих і прудконогих коней, це закріплено у теплих зверненнях до своїх чотириногих друзів (“brate мій”, “товаришу мій”), у прислів'ях (“козак без коня – не козак” тощо).

Козацька молодь систематично розвивала свої природні задатки, вдосконалювала тіло й душу в іграх, танках, хороводах, різних видах змагань і боротьбі. Підлітки і юнаки охоче брали приклад з дорослих, які відчували психологічний комфорт завдяки тому, що однаковою мірою турбувалися про свій інтелектуальний, моральний, духовний і фізичний розвиток. Це створювало в них настрій внутрішнього задоволення, хорошого самопочуття, сприяло єдності слова і діла, думки і вчинку, гармонії душі й тіла.

На Запорізькій Січі існувала специфічна система відбору і вишколу молодих людей, так званих молодиків. “Хто хотів стати козаком – мусів наперед служити три роки в старого козака за чуру. Чура (слуга) робив усяку роботу. Носив за козаком другу рушницю й потрібні клунки. Щойно потім, коли вивчився від того козака орудувати зброєю і набирав вправності в битвах, ставав правдивим козаком і діставав зброю: рушницю, шаблю, спис, лук і стріли”.

Цілком ймовірно, що час перебування молодиків у Січовій школі суворо не регламентувався, а залежав, в першу чергу, від їх здібностей до військової та духовної науки.

До школи приймалися хлопчики з 9 років. Підростаючи, вони ставали помічниками вчителя: підтримували в класі дисципліну, привчали молодших до самообслуговування.

Посібниками для навчання були Часослов і Псалтир, які в достатній кількості друкували Київська і Чернігівська друкарні, а також скорописна “Козацька читанка”.

Перший розділ “Читанки” містить реєстр “Переяславських статей 1659 року”, які були прийняті після виборів гетьманом сина Богдана Хмельницького Юрія.

У чотирнадцяти статтях Богдана Хмельницького 1654 року й дев’ятнадцяти інших авторів, що входять до другого розділу, роз’яснюються обов’язки перед державою гетьмана, старшини та козацького війська. Третій розділ має текст присяги гетьмана, старшини та козацтва на вірність московському урядові. Чимало сторінок книжки віддано художнім творам, характерним для XVII ст., та географічний словник.

Окремий розділ присвячено питанням моралі. Це уривки з “Великого Зерцала” та книги “Союз всем добродетелям”. Книжка завершується низкою так званих віщих снів.

В учнівському колективі діяло самоврядування, що нагадувало козацьке. Учні обирали зі свого складу двох отаманів: одного для старших, другого – для молодших. Якщо ті не виправдовували довір’я, після закінчення навчального року їх переобирали.

Молодь на Січі, виховувалась на демократичних засадах. Усі мали рівні права та обов’язки. Найвищими якостями вважалися патріотизм, готовність віддати життя за волю і свободу України, чесність, самодисципліна, взаємодопомога. Існувало побратимство. Хлопчики, що браталися, клялись один одному у вірності до кінця життя.

Великий виховний вплив на дітей мали різноманітні види народного мистецтва (декоративно-ужиткове, музичне, танцювальне, вишивання тощо) та фольклорне виховання (пісні, думи, легенди, перекази, балади, прислів’я, приказки про козаків тощо), що були пройняті вільнолюбним козацьким духом, пізнавально-виховним потенціалом національної символіки.

В духовному житті молоді козацька педагогіка відводила особливу роль лицарській честі і лицарській звитязі. Кожен молодий козак прагнув розвинути в собі ці шляхетні якості.

Неписані закони кодексу лицарської честі передбачали:

* любов до батьків, рідної мови, вірність у коханні, дружбі, побратимстві, ставленні до батьківщини;

- * готовність захищати слабших, турбуватись про молодших, зокрема, дітей;
 - * шляхетне ставлення до дівчини, жінки, бабусі;
 - * непохитна вірність ідеям, принципам народної моралі, духовності (правдивість і справедливість, працьовитість скромність тощо);
 - * відстоювання повної свободи і незалежності особистості, народу, держави;
 - * турбота про розвиток національних традицій, звичаїв і обрядів, бережливе ставлення до рідної природи, землі;
 - * прагнення робити пожертвування на будівництво храмів, навчально виховних і культурних закладів;
 - * цілеспрямований розвиток власних фізичних і духовних сил, волі, можливостей свого організму;
 - * уміння скрізь і всюди поступати благородно, шляхетно, виявляти інші чесноти.
- Крім того, наступні героїчні якості склали кодекс лицарської звитяги:
- * готовність боротися до загину за волю, віру, честь славу України;
 - * нехтування небезпекою, коли йдеться про життя друзів, побратимів, матері – України;
 - * ненависть до ворогів, прагнення звільнити рідний край від завойовників;
 - * героїзм, подвижництво у праці і в бою тощо.

Водночас козаки були глибоко милосердними. Вони чуйно ставилися до інших людей, ділили з ними радість горе.

Практикували походи учнів у степ на козацькі могили. Важливо наголосити на інтернаціональному характері козацької республіки, що позитивно впливало на стосунки і в дитячому колективі.

Для школярів передбачався час на розваги та ігри. Після шкільних занять учні займались військовою справою. Січові школи функціонували під безпосереднім проводом козацької старшини.

Метою фізичного виховання у Запорозькій Січі була підготовка воїнів, які в більшості своїй “міцної тілобудови, легко переносять голод, спрагу, спеку; в війні невтомні, відважні, хоробрі, або, краще сказати, дерзновенні і мало дорожать своїм життям”.

Українська козацька система виховання – глибоко самобутнє явище, аналогів якому не було в усьому світі. Вона мала кілька ступенів. Передусім – дошкільне родинне виховання, яке утверджувало високий статус батьківської і материнської народної козацької педагогіки.

Другий ступінь козацького виховання найдоцільніше назвати родинно-шкільним. Потім молодь, яка прагнула знань, училася у вітчизняних колегіумах, у відомих університетах Європи, отримувала підвищену і вищу освіту. Такі молоді люди, освічені і виховані на європейському рівні, часто очолювали національно-визвольний рух, брали активну участь у розбудові освіти, науки і культури України та інших, зокрема, слов'янських держав. У січових і козацьких школах, школах джур, а також по закінченні вищих навчальних закладів юнацтво одержувало систематичне фізичне, психофізичне, моральне, естетичне і трудове загартовування, національно – патріотичну підготовку, спортивно-військовий вишкіл.

Характерною особливістю козацького родинного виховання був його високий рівень, який забезпечував ідеї та засоби козацької духовності, народної педа-

гогіки, багатющі національні традиції, звичаї та обряди, здобутки християнської моралі. У козацьких сім'ях панував культ Батька і Матері, Бабусі і Дідуса, Роду і Народу.

Козацька педагогіка дає самобутнє трактування статусу і ролі насамперед батька в навчанні і вихованні дітей. Батько – це захисник сім'ї, роду, творець історії, державності. У козацькому фольклорі, педагогіці він символізує для дитини високий і незаперечний взірць стійкості, мужності і відваги, непорушний авторитет у ставленні до родини, громадських справ, потреб народу.

В часи національно-визвольних змагань слово і позиція батька – це поклик століть, голос совісті предків, від яких естафета вільного життя передається його синам і онукам. Козацька сімейна педагогіка так виховує дітей, що вони в словах, справах і вчинках батька відчують і сприймають святу “золоту нитку історії”, переривати яку – найтяжчий злочин, гріх. Численні засоби козацької педагогіки, що відображають історичні факти і згустки духовності народу, настільки розвивають ідеальну сферу особистості (відчуття, сприймання, уяву, інтуїцію, підсвідомість та інші резерви пізнавального апарату людини), що вона завжди відчуває, бачить перед собою образ Батька як символ предків, як символ свого життя і совісті. Така специфічна особливість духовного життя козаків зафіксована в історичних фактах, народній мудрості, художній літературі.

Батько формував у сина твердість, витривалість, вміння долати будь-які життєві труднощі, незламність, цілеспрямовано загартовував його тіло, виховував мужній характер, лицарські якості.

Козацька сім'я відзначалася глибоким демократизмом, рівноправністю чоловіка і жінки, і духовними традиціями. Керуючись лицарськими чеснотами, чоловік, як правило, робив поступки дружині в розв'язанні багатьох сімейно-побутових питань, створював їй психологічний комфорт. Це благотворно впливало на виховання дітей, хлопчиків і дівчаток. Усвідомлення матір'ю необхідності захисту України від чужоземних загарбників, виживання в тяжких, нерідко екстремальних умовах обумовлювало те, що вона виховувала у своїх синів мужність, твердість і рішучість, інші вольові якості характеру. Виховуючи на козацькому фольклорі, вона не лише співала відомі пісні про козаків, їхні бойові походи, а й творила нові, якими переливала в душі дітей глибину своїх почуттів, мук і страждань, віру й надію на щасливе життя.

Сімейні виховні традиції, зокрема батька, продовжували досвідчені козаки у школах джур. Від своїх наставників джури переймали науку жити і перемагати в екстремальних умовах, високе військове мистецтво. Разом з тим джури жили в куренях і одночасно обов'язково вчилися в січових школах.

Значний виховний, пізнавальний потенціал мали школи музики і співу на Січі. Вони призначались для дітей, що мали добрий слух і голос. Мета їх – навчити молодих козаків і селян церковного співу, готувати читців і співаків для нововідкритих церков.

У 1652 році Богдан Хмельницький видав універсал про організацію при кобзарських цехах шкіл по підготовці кобзарів, лірників і взяв їх під свою опіку. Це були, по суті, перші музичні школи на Україні.

Учителями працювали козаки-кобзарі, що за віком чи з інших причин не могли володіти зброєю. Заняття з учнями вони проводили індивідуально. Лише тоді, коли юнак міг самостійно створити мистецький твір, він діставав право спі-

вати людям. Тому кобзарі часто були і поетами, і композиторами. Підготовка їх мала велике значення для козацького війська. Гра піднімала запорожців на бій з ворогом, кобзарі і лірники розносили славу про подвиги козаків по всій Україні.

Осередком освіти XVII ст. був, звичайно, Київ; але школи були і у Чернігові, Новгород-Сіверську, Почаєві, Батурині та інш.

Павло Алепський, котрий в 1652 році їхав через Україну у Москву, пише, що козацькі маляри навчилися від Франків і Ляхів малювати ікони.

Про освіту він пише: “Мало не всі українці і більша частина їх жінок і дочок уміють читати і добре знають порядок церковної служби і церковні співи; панотці вчать сиріт і не дають їм вештатись без діла по вулицях”.

Козацькі школи діяли у полкових і сотенних містах і містечках України. На території Лівобережної України до другої половини XVII ст. діяв адміністративно-територіальний полковий устрій на чолі з генеральною старшиною (гетьманом). За даними ревізійних книг, у семи полках Лівобережжя було 866 полкових шкіл: у Ніжинському – 217, Лубенському – 172, Чернігівському – 154, Переяславському – 119, Полтавському – 98, Прилуцькому – 69, Миргородському – 37.

Ці школи розміщувалися переважно у приміщеннях, які належали церквам, їх іноді й називали за назвою церкви: покровська, успенська та ін. Вчителі мали собі помічників з кращих учнів, яких називали “школярами”, “молодиками”, “виростками”. Учні жили в будинку дяка і, крім навчання, виконували роботи по господарству.

Методи навчання в школах були обмежені, хоча вчителі і намагалися певною мірою унаочнювати навчальний процес, особливо під час вивчення азбуки. Вчитель, узявши руки в боки, зображував букву “Ф”, піднявши одну руку вгору, а другу опустивши вниз, – “Х”; опустивши руки і розставивши ноги – “Л” і т.д.

Ці школи існували на кошти батьків. За вивчення букваря батьки платили від 50 копійок до 1 карбованця, часослова – 1-2, псалтиря – до 5 карбованців.

Дітей навчали читати, писати, рахувати та ін. Виховання було переважно релігійним. У Лубенському і Чернігівському полках діти старшини і заможних козаків навчалися грамоти та військової справи у парафіяльних школах або при сотенних і полкових канцеляріях.

Військову справу викладали досвідчені і випробувані в боях козаки. Вони носили звання “військового служителя” і користувалися високим авторитетом.

Ці школи давали дітям хліборобського стану лише початкові знання, але вони були доступними і задовольняли на той час скромні потреби трудового люду в освіті. Вони були тим єдиним джерелом, де жевріла рідна мова, правда про історію свого краю, зберігалися і примножувалися народні звичаї, традиції тощо.

Два століття тривала освітня діяльність запорозьких козаків і була припинена лише після зруйнування Катериною II в 1775 році Запорозької Січі. Разом з нею були знищені й запорізькі школи. А вони були першими осередками боротьби з католицьким Заходом та унією, які зазіхали не тільки на свободу волелюбного народу України, а й намагались “окультурити” його на свій лад.

Запорозькі козацькі школи зробили вагомий внесок у здобуття освіти і розвиток культури українського народу. Їх діяльність має не тільки велике пізнавальне значення для вивчення історії освіти в Україні, а й для всієї сучасної історичної науки.

Соціально-економічні процеси і політичні умови ХУІ-ХУІІ ст. викликали великі зрушення в духовному житті України. В умовах боротьби, що розгорталася проти насильницької політики покатоличення і колонізації, культурно-освітній рух набуває характеру культурно-національного відродження. Ідеї поширення освіти й знань серед народних мас, відродження національної мови і традицій, захисту віри батьків, незалежного й вільного існування народу набувають широкого розвою. На Україні створюються значні культурні осередки, виникають братства, високого рівня досягає полемічна література. Розгортається широка мережа шкіл, серед яких провідне місце посідають братські та козацькі школи.

Запитання і завдання для студентів.

Проблемні запитання:

1. Реформація і Україна: які лінії впливу Ви можете навести?
2. Які причини виникнення братств і братських шкіл?
3. Які елементи класно-урочної системи навчання вперше в освіті виникли в братських школах?
4. В чому проявлялися принципи демократизму і гуманізму в навчально – виховному процесі братських, січових і козацьких шкіл?
5. Яких Ви знаєте видатних учених, освітніх діячів епохи українського відродження?
6. Які традиції навчання і виховання періоду Відродження необхідно творчо застосовувати в сучасній школі і педагогіці?
7. Які основні ознаки української національної системи виховання Ви можете виділити?
8. Що собою являє “Козацька читанка”?
9. Назвіть якості козацького характеру.
10. Які провідні ідеї козацького руху?
11. Назвіть ступені козацької системи виховання.
12. Статус і роль батька в навчанні і вихованні дітей.
13. Назвіть закони кодексу лицарської честі.
14. Назвіть закони кодексу лицарської звитяги.
15. Які причини виникнення козацтва?
16. Мета фізичного виховання у Запорізькій Січі.
17. Що собою являли школи музики і співу на Січі?
18. Що собою являли полкові школи?

Теми рефератів:

1. Школа і освіта Запорізької Січі.
2. Роль церкви у розвитку національної системи виховання.
3. Статути, підручники, навчальні посібники як педагогічні пам'ятки 16-17 ст.
4. Братські школи України і Я.А.Коменський.
5. Католицькі школи в Україні як засіб денаціоналізації українського народу.
6. Народні традиції в козацьких школах. Їх застосування в сучасній школі і педагогіці.
7. Демократизм і гуманізм навчально-виховного процесу братських, січових і козацьких шкіл.
8. Сутність особливості козацької педагогіки.
9. Виховання фізичної і психофізичної культури в козаків.
10. Проблема освіти й виховання у працях діячів періоду українського відродження (ХУІІ ст.): С.Полоцького, П.Беринди, М. Смотрицького, І.Галятовського.

Педагогічні роздуми (задачі):

1. Головним учителем Січової школи був ієромонах. Крім своїх прямих обов'язків наставника, він піклувався за стан здоров'я вихованців школи, провідував хворих, ховав померлих. Про всі події в школі доповідав кошовому отаманові та пограничному лікарєві.

Збереглося повідомлення наставника школи ієромонаха Леоніда лікареві: “На надісланий запит оголошую: минулого жовтня місяця в школі Січовій 3 чол. захворіли лихоманками, ... послабували по 5-6-7 днів і в різні дні померли”. І далі: “Оскільки у школі одній немалолюдно і діти збираються з різних місць в одному дворі й укупі всі перебувають, почали ... хворіти на лихоманки і проноси ... За порадою пана кошового виїхав був я із своїми школярами на луки на свіжу воду й знаходився до листопада. Померлих поховав зі сповіддю, з рештою повернувся. Усі здорові, окрім одного хлопчика, що на “опух ноги страждає, показав його лікарям, хворих більше немає”.

Проаналізуйте обов'язки головного учителя Січової школи ієромонаха і порівняйте їх з сучасними вимогами до вчителя-вихователя. Обґрунтуйте свою відповідь.

2. Про шкільну дисципліну: львівський “Порядок шкільний” 1586 р. (ст.2) говорить, що вчитель повинен карати “не по-тиранському, а по-наставницькому, не вище міри, а в силу; не буйно, а лагідно і тихо”.

В чому проявляється гуманізм процесу навчання братських шкіл?

Тести для самоперевірки:

1. Чому наша молодь була полонізованою, навчаючись у латинських протестантських школах?

а). В Україні були відсутні такі школи. б). Ці школи були суто польськими, а тому відривали нашу молодь від православної віри. в). Відсутній опір проти окатоличення.

2. Братська школа, яка була першою створена в Україні.

а). Острозька. б). Київська. в). Львівська.

3. Чому Острозька школа припинила свою діяльність?

а). Низький рівень викладання. б). Не було підтримки з боку православних організацій. в). Після смерті К.Острозького (1608р.) його нащадки окатоличилися і не були зацікавлені в існуванні школи.

4. В яких школах України вперше запроваджена класно-урочна система навчання? а) полкових; б) січових; в) братських.

5. В яких школах називали найздібнішого учня аудитором?

а) Києво-Могилянська колегія; б) школа лірників та кобзарів; в) полкова.

РОЗДІЛ XI

ЗМІСТ І ОРГАНІЗАЦІЯ ДІЯЛЬНОСТІ ОСТРОЗЬКОЇ ТА КИЄВО-МОГИЛЯНСЬКОЇ АКАДЕМІЙ.

План.

1. Історична зумовленість українського Ренесансу.
2. Роль братських шкіл України у становленні національної свідомості українського народу. Острозька академія.
3. Перша українська академія у Києві: організація, методика навчання, шкільні звичаї.

Література:

1. Антология педагогической мысли Украинской ССР. М.: Педагогика, 1988. – С.79 – 85, 85 – 86, 86 – 88.
2. Мицько І.З. Острозька академія. – К., 1990.
3. Медынский Е.Н. Братские школы Украины и Белоруссии в XVI – XVIII вв. – М., 1954.
4. Хижняк З.І. Києво-Могилянська академія. – К., 1988.
5. Митюров Б.Н. Развитие педагогической мысли на Украине в XVI – XVIII вв.
6. Розвиток педагогічної освіти і педагогічної думки на Україні./ За ред. М.Д.Ярмаченка. – К., 1991.
7. Історія української культури / За заг. ред. І.Крип'якевича. Передрук видання 1937. – Нью-Йорк, 1990.
8. Кравець В.П. Історія української школи і педагогіки.-Тернопіль, 1994. – 358 с.

1. ІСТОРИЧНА ЗУМОВЛЕНІСТЬ УКРАЇНСЬКОГО РЕНЕСАНСУ

Втративши свій культурний цвіт у боротьбі з монголо-татарською навалою, Київська Русь, її українські землі, стали здобиччю литовських, польських і угорських феодалів.

Вже з середини XV століття українське вільне життя припинилося і почалася боротьба проти литовських князів на релігійній основі, оскільки литовці прийняли католицьку віру поляків, що стало початком нещадного соціального, релігійного, культурного гноблення українців.

Католицькі вельможі присвоїли собі право призначати православних єпископів та архимандритів, причому часто осіб, які не відповідали цим посадам, всіх неримо-католицької віри переслідували. Значного удару зазнала також і освіта, яка була поставлена в нерівні умови із освітою в польських закладах, де вона була більш доступною, вигідною й престижною, що призвело до того, що до польських шкіл, університетів потяглося чимало дітей української знаті, заможнішого міщанства, де вони отримували антиукраїнське виховання. Українське селянство та незаможне міщанство міцно трималося своєї віри, як запоруки збереження національності. Вони вчили своїх дітей у церковних школах або у мандрівних дяків. Підручниками в цих школах служили церковні книги "Часослов", "Псалтир" та "Апостол". З тих часів найціннішою друкованою пам'яткою слід вважати "Біблію руску", що її видав Ф.Скорина. Як і раніше, найвизначніша література зберігалася при монастирях, хоча вітчизняної майже не з'являлося.

Відрив української знаті від основної маси населення, виродження, примітивізація православного духовенства спричинили гальмування розвитку української культури. Зовсім була відсутня на Україні національна середня і вища освіта. Полонізація українського народу набула великого розмаху. Та саме колоніальний гніт розбудив національну свідомість українців.

Перше національне відродження України XVI-XVII ст. почалося з організації міських братств, створюваних православними міщанами та шляхтою, духовними особами і козаками, які ставили своїм завданням розвиток громадянської свідомості, здобуття та охорону прав народу. Усі прогресивно настроєні мешканці добре розуміли, що благородній меті найкраще слугуватиме освіта, тобто школа. Вислів відомого французького політичного діяча кінця XVIII ст. Ж.Дантона: "Для народу після хліба найважливішою є освіта", – на Україні став актуальним ще двома віками раніше.

6 жовтня 1596 р. відбувся Берестейський собор, результатом якого стало підписання унії з Римом, що дозволило зберегти в умовах латинізації та полонізації східний обряд, пробудити національну свідомість українців, захистити українську мову, створити умови для появи національної інтелігенції, ця унія дала народові національну церкву, національні уніатські школи. Уніатські школи орієнтувалися на західну педагогіку і давали для того часу непогані знання; навчання проводилося рідною мовою.

Певний вплив на формування освітньої справи на Україні того часу мала епоха Відродження, яка породила гуманізм і Реформацію, послаблюючи цим самим позиції Ватикану в Західній Європі. В XVII столітті в Речі Посполитій набув поширення радикально-реформаційний рух так званих соцініан. Намагаючись раціоналістично підійти до релігії, соцініани заперечували ряд важливих догматів християнства, припускались вільного трактування Біблії, виступали проти церковної ієрархії, чернецтва, поклоніння іконам і святим. Реформація певною мірою вплинула на появу так званих протестантських шкіл, які через освіту і виховання пропагували свої ідеї. Найбільш відомими серед них були соцініанські й кальвіністські навчальні заклади (Хмільник, Гоща, Берестечко, Кисилин).

"За віру і волю!" – було гаслом нашого середньовіччя. Завдяки усвідомленню цієї ідеї починається створення будівельних комплексів, які включали церкву, школу, друкарню, шпиталь; турбуватися про них стало обов'язком.

Таким чином, духовність, просвіта, моральність, склавши нерозривну триєдність, лягли підмурком вітчизняного Ренесансу.

2. РОЛЬ БРАТСЬКИХ ШКІЛ УКРАЇНИ У СТАНОВЛЕННІ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ. ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ

На зламі XVI-XVII століть у нашому шкільництві відбуваються значні зміни. Під впливом західних течій – гуманізму, реформації – та єзуїтської школи, розбуджується прагнення до вищої освіти, потреба підняти рівень знань. Коли тогочасні прогресивні українські діячі розмірковували над причинами занепаду української культури й держави, то початок лиха бачили в тому, що не було добрих шкіл. Невідомий автор "Перестороги", можливо, львівський міщанин Юрій Рога-

тинець, пише: "Це незвичайно зашкодило руській державі, що не змогли шкільні науки звичайних поширити й їх не засновувати, бо коли б науку мали, тоді за невідомістю своєю не прийшли б до такої погибелі. Як читаєш польські хроніки, знайдеш про те докладно, як поляки пообсідали руські держави поприятелювавши з ними, свої царські доньки дали за русинів та через них свої оздобні звичаї й науку поширили. І так Русь, заприятелювавши з ними, позавідала їх обичаям, їх мові й наукам, а, не маючи своїх наук, у науки римські свої діти давати почали, і ці з науками привикли до їх віри. Ітак помалу науками своїми все руське панство до римської віри привели, що потомки руських князів з православної віри на римську вихрестилися і назвиська та імена собі позміняли, щоб не було пізнати, що вони потомки благочестивих прадідів своїх..."

Нові заклади виникали як початкові: вони мали по три класи – інфіми, граматики, синтаксиса. Першу школу було відкрито на кошти київського воєводи князя К.Острозького у Турові (1572р.), далі – у Володимирі-Волинському (1577р.), Острозі (1580р.). Князь запропонував у цих школах вивчення не тільки слов'янської мови, але й грецької та латинської. Вчителями були як православні греки, так і протестанти. Училися тут і діти шляхти, і селянські. З цієї школи вийшли М.Смотрицький, П.Конашевич-Сагайдачний, І.Борецький, Д.Самозванець. У друкарні Острозької школи були видані перша повна слов'янська Біблія (1581), перша граматика церковнослов'янської мови, три видання "Часослова" та низка полемічної літератури на захист православної віри.

Навіть прихильники католицизму називали Острозьку школу "колегіумом", оскільки вона виходила поза програму "вільних мистецтв" і брала до уваги вищі студії, особливо богослов'я. Щоб досягти найвищого рівня школи, К.Острозький запросив до неї найвизначніших учених. Першим ректором Острозької школи був Г.Смотрицький, відомий в той час письменник. Тут працював у 1577р. І.Федоров. До програми навчання Острозької школи входили слов'янська, грецька, польська, латинська мови, граматики цих мов, риторика, діалектика, астрономія, богослов'я. Вихованці цього закладу вважалися досить освіченими людьми. Не випадково поет Пенкальський в 1600р. в алегоричній формі твердив: музи оселилися в Острозі, навіть бог мистецтв Аполлон покинув свій острів Делос і перебрався на Україну.

Безперечно, діяльність князя К.Острозького заслуговує уваги, але таких меценатів було дуже мало. Магнати не підтримали починання князя.

На початку XVII ст. мережа середніх шкіл стала досить густою, особливо на західних землях. Перемишль, Рогатин, Галич, Городок, Комарно, Замость, Холм, Люблин, Бересть, Пинськ, Луцьк, Кам'янець на Поділлі – всі ці міста заснували в себе грецько-слов'янські школи. За змістом і рівнем освіти це були середні школи, що давали досить високу на той час загальну освіту, що не поступалися школам Західної Європи. За організацією ж навчання і розпорядком шкільного життя братські школи перевершували західноєвропейську школу того часу. На початку XVII ст. в більшості братських шкіл стала встановлюватися класно-урочна система занять. Учебний рік став починатися 1 вересня, були введені літні канікули (липень – серпень), учні стали ділитися на класи. В основу навчання грамоти був покладений букво-складальний метод. Управління братськими школами було побудовано за демократичним принципом: ректор і учителі цих шкіл вибиралися на загальних зборах братства, причому до обрання деякі кандидати повинні були викласти свої

ідеологічні та педагогічні погляди. Навчання в школі було платним, хоч найбільшій надавалась допомога.

Незважаючи на те, що не всі братські школи показали життєздатність й довговічність, але вони високо підняли рівень нашого культурного життя: з них вийшла перша українська інтелігенція.

3. ПЕРША УКРАЇНСЬКА АКАДЕМІЯ У КИЄВІ: ОРГАНІЗАЦІЯ, МЕТОДИКА НАВЧАННЯ, ШКІЛЬНІ ЗВИЧАЇ

Велике значення для розвитку української національної культури мали діяльність Київського братства. При братстві в 1615р. в маєтку шляхтянки Гальшки Гулевичівної-Лозчиної, яка передала братству у власність школу, шпиталь, а також землі й будинки на Подолі, була організована Київська братська школа, родоначальниця славетної Київської Академії. Київська школа, єдина з усіх братських шкіл, досягла ступеня вищої школи, якій судилося відіграти важливу роль в історії вітчизняної освіти, науки, культури. За рівнем навчання вона не поступалася західно-європейським університетам, довгий час була першим і єдиним вищим навчальним закладом України, Росії, Білорусії і південних слов'ян.

В організації школи брали участь відомі вчені, письменники, книговидавці, що були членами братства. Значну матеріальну підтримку, а також політичний захист надало школі запорізьке козацтво. Найбільш відомими опікунами школи серед українських гетьманів є Петро Конашевич-Сагайдачний, який вступив до братства з усім військом, а, помираючи у 1622р., заповідав школі більшість своїх коштів; а також гетьман І.Мазепа, який виділив значні кошти і опікувався зведенням нового великого корпусу Києво-Могилянської академії у 1702р.

Програма Київської братської школи спочатку мало чим відрізнялась від інших братських шкіл, оскільки організація її ввібрала весь багатий досвід, що існував на той час. Тут викладалися слов'янська, книжна українська, грецька, латинська і польська мови, а також граматики, піїтика, риторика, філософія, арифметика, геометрія, астрономія, історія й музика. Однак уже в перші роки свого існування Київська братська школа починає розвиватися як вищий навчальний заклад. Цьому сприяли її викладачі – визначні вчені, письменники, громадські діячі. Почесне місце серед них належало першому ректору Київської братської школи професорові Івану Борецькому, одному з найвпливовіших політичних і освітніх діячів того часу.

Іван (Іов) Матвійович Борецький народився у селі Бірча біля Перемишля на Галичині. Учився в Острозькій школі, а потім – у Краківській академії. З відкриттям Київської школи до 1619р. був її першим ректором, у 1620р. – митрополитом Київським. Іов Борецький був відомим письменником, вся творчість якого була спрямована на вирішення головної проблеми тодішнього життя – визволення України від іноземного поневолення.

У 1619-1620р.р. другим ректором Київської братської школи був Мелетій Смотрицький, син учителя й ректора Острозької школи Герасима Смотрицького, родом з м.Смотрича на Поділлі; до 1601р. він навчався у Віленській академії, Вроцлавському, Лейпцигському та Нюрнберзькому університетах. М.Смотрицький – автор "Слов'янської граматики", за якою навчалося не одне покоління учнів.

Третім ректором школи, з 1621р. по 1624р., був Касіян Сакович. Народився він у м.Потеличі на Галичині, навчався у Краківській та Замойській академіях. Знав багато мов, володів поетичною майстерністю, автор "Віршів" на смерть гетьмана Петра Сагайдачного, які вважалися взірцем риторичного мистецтва того часу.

Восени 1631р. в Києві виникла ще одна школа – Лаврська. Її засновником був архімандрит Києво-Печерської лаври Петро Могила. Вона була створена за зразком польських шкіл вищого типу – колегій. Складалася ця школа з підготовчих класів, де вивчалися мови – слов'янська, латинська, грецька, польська, середніх – піїтики й риторики, вищих – філософського і теологічного – класів. Рівень навчання у них був досить високий. Значна частина викладачів школи була підготовлена у вищих навчальних закладах різних країн.

Лаврська школа проіснувала недовго. Братство побоювалося, що П.Могила намагатиметься підпорядкувати справу виховання молоді виключно конфесійним (релігійним) інтересам. Крім того, П.Могила користувався підтримкою польського короля й мав дружні стосунки з деякими уніатськими єпископами, що також насторожувало братчиків. І, нарешті, викликала сумнів доцільність існування в Києві двох шкіл при обмежених навчальних засобах і нестачі високоосвічених викладачів. Усе це вказувало на необхідність об'єднання шкіл під контролем братства.

Братство розпочало з П.Могилою переговори про об'єднання. Цю ідею підтримав митрополит Київський Ісаяя Купинський, гетьман війська запорізького Іван Петрижицький. Взагалі кияни й козаки досить рішуче відстоювали свою вимогу. Петро Могила був вимушений відмовитися від школи, а богоявленське братство віддало йому посаду протектора-опікуна об'єднаної школи, яка розпочала свою роботу в 1632р. на території братської. Вона стала називатися Колегією, або, як ще її називали, Києво-Братською колегією.

Об'єднавшись з Лаврською, Київська братська школа значно поліпшила своє матеріальне становище і, що особливо важливо, поповнилася новими високоосвіченими викладачами. Ця подія – злиття шкіл – була новим кроком на шляху розвитку вищої освіти в Україні. Свої знання, блискучі організаторські здібності й матеріальні кошти – все це дав колегії Петро Могила (1596-1647) – високоосвічена людина, визначний просвітитель і гуманіст (в його честь Колегія згодом стала називатися Києво-Могилянською).

Під покровительством П.Могили Колегія завойовувала все більше визнання. Єзуїтсько-уніатські кола намагалися перешкодити зростанню популярності Києво-Могилянської Колегії, відвернути від неї українську молодь, яка покидала єзуїтські заклади й охоче приходила до Колегії. Вони вдавалися до наклепів, погроз, провокацій.

Просвітницька діяльність П.Могили не обмежувалась підтримкою Київської Колегії. За його участю були відкриті колегії у Вінниці, Кременці, Гощі. Понад двадцять років він стояв на чолі книговидавничої справи на Україні. Слов'янські видання цієї доби користувалися великим авторитетом. Петро Могила сам складав передмови до різних видань, писав книги. І, хоч це були переважно релігійні твори, важливе місце в них посідали гуманістичні ідеї.

Культурна діяльність Петра Могили відіграла значну роль у розвитку вітчизняної освіти, науки й культури, сприяла пробудженню національної свідомості українського народу. Але сам П.Могила найбільшим своїм здобутком вважав створення Київської Колегії, про яку він турбувався до останніх днів свого життя. В 1647р., помираючи, П.Могила заповів Колегії всі свої маєтки,

коштовності, бібліотеку, дорогоцінний одяг, половину худоби й інвентаря зі свого хутора Непологи, більше 80 тисяч злотих, домашній срібний посуд, хрести, прикрашені дорогоцінним камінням і навіть тканини на одяг студентам і "слізно" просив берегти Колегію – як єдину його заставу.

Незважаючи на всі труднощі, Києво-Могилянська Колегія впевнено розвивалася як вищий навчальний заклад і невдовзі стала відомим в усій Європі центром освіти, науки, культури. Зберігши традиції українських братських шкіл, вона у той же час своєю структурою, обсягом і змістом навчальних програм відповідала вимогам, що ставилися перед європейською вищою школою.

Звичайно, вона мала і деякі відмінності, що зумовлювалися освітніми традиціями та історичними умовами. Київська Колегія, наприклад, не поділялася на факультети, не присвоювала своїм випускникам учених ступенів; курс наук, що читався в ній, не був постійним у різні часи її існування.

Всього в Київській академії було вісім класів – чотири граматичних та класи поетики, риторики, філософії і богослов'я.

Перший клас був підготовчим, але до нього приймали учнів вже з певним обсягом знань. Далі учні переходили до молодших класів: інфіма, граматика, синтаксис. Тут опановували слов'янську, латинську, українську, грецьку та польську мови, а також арифметику, геометрію, нотний спів, катехізис; певна увага приділялася літературі, особливо класичній римській та грецькій.

Студенти заучували тексти напам'ять, робили усні й письмові переклади, вправи. Письмові вправи поділялися на шкільні (екзерції) і домашні (окупації). Виконання шкільних вправ перевіряв одразу вчитель, а домашні для першого контролю учні здавали аудиторам, які вибиралися із кращих учнів для перевірки виконаних уроків. У спеціальних зошитах – нотатах – аудитори ставали оцінки в залежності від рівня знань. Потім з відміткою "correcta" учнівські зошити давалися вчителю.

Особлива увага приділялася вивченню латинської мови, знання якої вважалося ознакою освіченості. Мовою навчання латинська стала за часів П.Могили. Ось як він аргументував своє нововведення: "Латинська мова нам на те потрібна, щоб бідної Руси не називали глупою Руссю. Обманець говорить: вчиться по-грецькі, не по-латині. Це добра рада, але корисна в Греції, не у Польщі, де латинська мова має найбільший успіх. Поїде бідака русин на трибунал, на сойм, на соймик, у гродській або земський суд без латини платить вини (судові кари). Без неї нема ні судді, ні возного, ні ума, ні посла, – тільки дивиться то на того, то на цього, вилупивши очі, як каня. Не треба нас підганяти до науки греки, стараємося за неї при латині так, що, дасть Бог, грека буде для свята, латина для життя". Студенти Київської академії блискуче володіли латинською мовою. Вони вільно читали, перекладали, розмовляли, складали овації, писали листи тощо. Про високий рівень знань випускників Академії свідчить і те, що багатьох з них запрошували перекладачами до державних і військових установ України і Росії.

З початку XVIII ст. латинь поступово витісняється літературною українською мовою. Значну роль в її утвердженні відіграло те, що більшість професорів й студентів були українцями. Поступово формувалася нова українська літературна мова. З часом, незважаючи на заходи російського уряду, спрямовані на придушення культури українського народу, в тому числі й відомий указ Петра I 1720р. про заборону друку українською мовою, вчені Києво-Могилянської академії продов-

жували вдосконалювати українську літературну мову. Про це свідчить наукова і літературна спадщина письменників – вихованців Академії XVIII ст. М.Довголевського, Г.Кониського, М.Козачинського, Г.Сковороди, І.Некрашевича та інших. Отже, Києво-Могилянська академія зробила вагомий внесок у формування української літературної мови, яка зазвучала у всій своїй красі й милозвучності в кінці XVIII – на початку XIX ст. у творах І.Котляревського і великого Кобзаря – Т.Шевченка.

Середніх класів Академії було два: клас поетики й клас риторики. Поетика розглядалася як мистецтво складати вірші і вважалася захоплюючим і корисним заняттям. Тут знайомили із загальними правилами складання віршів. Після пітики читався курс риторики: вміння складати і проголошувати промови як загального характеру, так і певного призначення – сурові, вітальні, вдячні, прохальні. Підручниками з цих предметів слугували авторські рукописи. Велика увага в академічних поетиках і риториках приділялася творам римських і грецьких класиків, а також італійських авторів епохи Відродження – Гомера, Горація, Овідія, Езопа, Арістотеля, Вергілія, Ціцерона, Плавта, Сенеки, Петрарки та ін. Згодом вчені Академії починають цікавитися природничими працями та філософськими творами представників Нового часу – Галілея, Коперника, Бекона, Декарта, Спінози, Гассенді та ін.

Два старших класи включали в себе клас філософії й клас богослов'я. В академічних курсах представників філософської думки нерідко заперечувалися церковні догми як критерії істини, визнається вічність матерії й об'єктивність світу. Природа не народжується й не зникає, а існує незалежно від людського розуму, не є його витвором. Пізнання об'єктивного світу починається з досвіду, з відчуття (сенсуалізм). Богу ж залишається роль першотворця й першорушії. Так з'являється теорія двох істин, намагання відділити теологію від філософії. Перша повинна була займатися надприродними речами, а філософія – реальними, що "існують самі по собі".

Серед діячів Києво-Могилянської академії XVI – першої половини XVIII ст. провідне місце в розвитку філософської думки посідали Й.Кононович-Горбацький, І.Гізель, С.Яворський, В.Ясинський, Ф.Прокопович, И.Кроковський та ін. Почесне місце в історії розвитку прогресивної філософської думки, започаткованої в Київській академії, належить її вихованцю Г.Сковороді. Він був студентом Академії з 1738 по 1750р. з перервою у два роки (1742-1744), коли як чудовий співак був хористом при царському дворі. Саме в Академії майбутній філософ опанував античну спадщину, поступово переконувався в безмежних можливостях розкріпаченого розуму вільної людини.

Кращі професори навчали студентів богослов'я (всупереч забороні польського уряду). Це було так зване полемічне богослов'я, зумовлене наявністю в Україні різноманітних богословських течій – католицизму, лютеранства, уніатства, кальвінізму, іудаїзму, православ'я. Воно сприяло розвитку критичного мислення студентів, озброювало їх історіографічними знаннями.

Такими були основні, так звані ординарні класи.

Курс навчання тривав 12 років. В усіх класах вчилися по 1 року, в класі філософії – 2 роки, а богослов'я – 4 роки. Найбільш популярними були середні класи. Іноді після риторики половина учнів залишала Академію.

Складовою частиною навчального процесу в Академії були щосуботні повторення матеріалу за тиждень, виконання різноманітних домашніх завдань і – тричі на рік – екзамени. Взагалі навчальний рік розділявся на триместри, тричі були короткі перепочинки – рекреації. Екзамени проводилися учителями тих класів, в яких студенти повинні були продовжувати навчання.

Частина студентів (філософи і богослови) домашніх завдань не виконувала і екзаменів не складала. В кінці кожного семестру вони писали так звані великі дисертації й захищали їх у присутності усіх студентів.

Щосуботи проводилися "домашні" диспути, на яких студенти полемізували за матеріалами, прослуханими за тиждень чи за певними темами. Один студент обгрунтовував думку, три інші – заперечували йому. В таких диспутах закріплювалися знання і шліфувалося логічне мислення.

Урочисто проводилися диспути в кінці навчального року, й особливо по закінченні курсів або на честь відвідин Академії знатними людьми. Дзвонили дзвони, на подвір'ї Академії співав студентський хор у супроводі академічного оркестру. Наукова полеміка переростала в пристрасні суперечки, в громадські виступи, спрямовані проти шляхетсько-католицької сваволі, на захист прав українського народу.

Значна увага в Київській академії приділялася вивченню математики. Спочатку вона читалася лише в молодших класах. На початку XVIII ст. була виділена в окремий клас, де викладали арифметику, геометрію й тригонометрію. Повних даних про зміст математичних лекцій, що читалися у XVII ст., та їх авторів, дослідники не мають. Першим відомим теоретичним курсом математики в Київській академії був курс лекцій Ф.Прокоповича "Дві перші й найголовніші основи математики, арифметики й геометрії на користь української студентської молоді викладені в Києво-Могилянській Академії в роках Божих 1707 і 1708". Важливе місце в Києво-Могилянській Академії займала художня і музична освіта студентів (малювання, музичні співи, хор, диригування, композиція). У Академії була прекрасна бібліотека й книжкова лава.

Академія, як вищий навчальний заклад, користувалася правом обирати не лише викладачів, а й ректора. Він обирався з академічних професорів. На урочистій церемонії після виборів відбувалося "посвячення" в ректори. У кінці XVII – на початку XVIII ст. кандидата на ректорську посаду затверджував також і гетьман. Ректор мав широкі права. Йому належала верховна влада в Академії. Він затверджував навчальні плани, санкціонував переведення студентів на старші курси, був верховним суддею над викладачами і студентами, а також контролював і регулював академічний кошторис. До обов'язків ректора входило двічі на тиждень інспектувати лекції викладачів, він же, як правило, завідував кафедрою богослов'я.

Другою особою після ректора, його першим помічником був префект. Призначався він ректором. Префект забезпечував навчальний процес, відвідував лекції, спостерігав за поведінкою студентів та піклувався про їх матеріальне утримання. Він же очолював суд, який розбирав конфлікти між студентами й викладачами. Незадоволені вирокom префекта могли апелювати до ректора.

Третьою адміністративною особою був суперінтендант, який обирався з учителів. До його обов'язків входило наглядати за бурсами та квартирами, де жили студенти.

Всі учителі поділялися на дидаскалів (в молодших класах) і професорів (у старших класах). Учні відповідно: спудеї і студенти.

Новопризначені викладачі здебільшого починали читати лекції в нижчих класах Академії, поступово переходячи разом із своїми вихованцями до вищих. Академічні інструкції вимагали від учителів ефективно вести навчальний процес, сумлінно ставитися до своїх обов'язків: "Учитель кожного дня, заходячи до своєї школи, мусить даремно часу не витратити, розважаючи учнів пустими баєчками чи іншими некорисними розмовами, а відразу ж справу розпочинати і турбуватися про найдодільніше використання часу". Підготовка до лекції вимагала багато часу й різнобічних знань, оскільки, переходячи з класу в клас разом із своїми вихованцями, викладачі повинні були заздалегідь оволодіти науками, які викладалися у наступних класах. Суворі вимоги ставилися також і до особи вчителя: "Дидаскал або учитель має бути благочестивий, розумний, смиренномудрий, лагідний, не п'яниця, не розпусник, не хабарник, не срібролюбєць, не гнівливий, не зависник, не сміхун, не срамословець, не чародій, не байкар, не прихильник єресей, – а підмога благочестя, що уявляє з себе образ добра у всьому". Учитель повинен розуміти, яке відповідальне його звання: "Дидаскал, взявши доручену йому дитину, має вчити її з промислом доброї науки, за непослух карати, не по-тиранськи, а по-учительськи, не забагато, а по силі, не розпусно, а покійно і смиренно, не тільки по-світському, а й вище світських, щоб також недбайливістю своєю, або заздрістю, або лукавством, не залишився винуватий ні за одного Богу Вседержителеві, а потім батькам його і йому самому..." Викладачі в Академії забезпечувалися помешканням, опаленням, освітленням і добрим столом.

Академія була загальноосвітнім всестановим навчальним закладом, у якому навчалися діти місцевої знаті, козаків, духовенства, міщан і селян. "...До Академії повинна прийматись для придбання знань будь-яка вільна людина всякого звання і стану, звідкіля б вона не прийшла, лише б визнавала східну християнську віру і мала здібності до навчання". У школі всі учні були рівними. "Багатий над убогим у школі нічим не вищий не має бути, – тільки самою наукою, тілом же всі рівні. Дидаскал має вчити і любити всі діти зарівно, як синів багатих, так і сиріт убогих, і тих, що ходять по вулицях поживи просити". Але за тодішнім звичаєм, пильніші учні мали сидіти на перших місцях: "Котрий більше уміє, сидітиме вище, хоч би був і дуже убогий, – котрий буде менше уміти, на підлішому місці має сидіти". Учні повинні були утримувати лад і чистоту в школі.

В кожному класі префект вивішував приписи, в яких були детально означені права й обов'язки молоді. У приписах Академії було навіть зазначено, в якому порядку учні мають входити до шкільного будинку: за другим дзвінком входили учні трьох нижчих класів, за третім "поети", за четвертим "ритори", за шостим філософи й богослови.

Щоб заохотити учнів до науки й напружити їх амбіції, були запропоновані так звані льокації, – черга місць у класі, від перших до останніх; пильний учень посувався все вище в льокаціях і доходив нарешті до першої лавки, де засідали найкращі учні. Учень, що визначився найбільше з усіх, діставав назву імператора і мав право сидіти на окремому місці поруч з учителем. У перших лавках сидів сенат, що складався з найкращих учнів, сенаторів. Учні, що бажали здобути собі вище місце в класі, складали окремі записки і виказували в них похибки своїх супер-

ників. Коли імператор або хтось із сенаторів помилився в чому, мусів уступати із свого почесного місця, а "льокацію" діставав його переможець. Інколи клас ділили на дві частини, які намагалися перемогти одна одну в навчанні: одні звалися греками, другі римлянами. Наприкінці місяця кожна сторона підраховувала свої здобутки, і та сторона, що мала більше похвал від учителя, з тріумфом зганяла своїх суперників з їх лавок і в них засідала.

Нерозлучно із Академією була пов'язана бурса. У ній жили студенти, що приїздили на навчання з дальніх околиць, і таких було немало. Життя бурси було просте і невибагливе, бо молодь жила тими "легумінами", що їх собі привозила з дому. Пшоно, крупи, горох, сухарі – це була звичайна бурсацька страва. Тільки під час великих свят добродії школи присилали до бурси кращі харчі. Частенько в бурсі панував голод і холод. Бідніші студенти, що не мали нізвідки допомоги, жили тим, що самі собі де-небудь добували. Одні служили при церквах, як дзвінники й послугачі, діставали за це харчі й дрова; інші допомагали при богослужіннях, у хорі або церковному оркестрі. Але найбільше утримувалися з того, що випрошували у багатих міщан. Таких називали нищими, або павпрами.

Бурса була серцем школи. У бурсі готувалися всі свята Академії. У травні проходила "велика" рекреація, що тривала три дні. Тоді всі студенти під проводом префекта й учителів вирушали до лісу на цілий день. Там відбувалися студентські ігри й забави, – в різні часи з різними назвами, – як кіт і мишка, жмурки, висока лоза (коли хлопці перескакують один через одного), жгут, ракс і найбільше улюблений м'яч. Батьки заможних студентів навозили всякого печива й варива, всяких солодощів і овочів, і всім тим пригощали всіх. Не раз котрогось із студентів висаджували на дуба, і він звідти розкидав між молоддю ласощі. На деяких рекреаціях бурсаки давали невеличкі драматичні вистави під голим небом, без куліс і костюмів. Так, наприклад, дуже подобалася студентська вистава, в якій особами були самі частини мови. Але найбільші студентські свята припадали на щорічні свята, Великдень та Різдво. Перед Великоднем бурсаки злагоджували у своїй церкві "Божий гріб" й у страстний тиждень давали вистави. Сам день Великодня вітали гумористичними інтермедіями. Знову на Різдво приготівлявся вертеп, "звізда", всякі веселі вірші, коляди й віншування. На літо студенти верталися до своїх родин, до сіл і містечок, і свої знання, пісню й гумор поширювали по цілій околиці.

Навчальний рік розпочинався в Київській академії 1 вересня і закінчувався в перших числах липня. Але новоприбулих зараховували до складу студентів протягом всього навчального року. Не було і вікових обмежень для учнів (в класі інфіми і граматики у 1736/37 навчальному році навчалися учні від 11 до 24 років).

Щоб вступити до Академії, потрібно було спочатку пройти співбесіду у префекта, який вирішував, до якої школи зарахувати нового спудея.

У кінці навчального року викладачі усіх предметів давали свої висновки про успіхи кожного студента. Це фіксувалося у "шкільних каталогах". Привертає увагу нестандартна, гнучка оцінка знань і одночасно в якійсь мірі характеру студентів. Невстигаючих студентів Академія не відчисляла. Залишатися в класі учень міг за бажанням скільки завгодно раз. Іноді студенти поверталися із вищих класів до нижчих "підтверджувати знання". Це було одним з проявів гуманного ставлення до вихованців. Після закінчення повного курсу навчання або будь-якого старшого курсу студенти отримували атестат, підписаний ректором. Атестати являли собою просте свідоцтво про освітній ценз, без зазначення успіхів у навчанні. Але трапля-

лися й винятки – атестати, в яких давалася повна характеристика успішності, поведінки студента і навіть зазначалось можливе застосування його здібностей.

Києво-Могилянська академія відігравала важливу роль загальноукраїнського освітнього центру, сприяючи, таким чином, визріванню серед народних мас почуття національної єдності. Це мало велике значення в умовах, коли українські землі були роз'єднані і входили до складу різних держав. Те, що Київська академія з самого початку свого існування користувалася визнанням і повагою української знаті, свідчить, що рівень навчання в Академії задовольняв її вимоги і був не нижчим, ніж у західноєвропейських вищих навчальних закладах, в яких раніше навчалися діти з багатих родин.

Києво-Могилянська академія зайняла чільне місце в поширенні освіти не лише на Україні але й в Білорусії, Росії, Молдові, Волощині, Сербії. Адже саме в цьому закладі виховувалися кадри просвітителів, котрі рознесли науку й освіту по всій православній Слов'янщині. Випускники утворили значну когорту видатних діячів вітчизняної історії та науки. Серед них бачимо гетьманів Ю.Хмельниченка, І.Самойловича, П.Орлика, П.Полуботка, філософів І.Гізеля, Л.Барановича, Ф.Прокоповича, С.Тодорського, М.Козачинського, Г.Сковороду, Я.Козельського, козацьких літописців Самовидця (Р.Ракушку-Романовського), Г.Габ'янку, С.Величка, письменників і вчених Л.Січкаріва, Г.Полетику, В.Григоровича-Барського, М.Мотосо, І.Козицького, М.Амбодик-Максимовича, С.Гамалію, В.Рубана, художників Г.Левицького, Д.Галятовського, Л.Тарасевича, І.Мигуру, архітекторів І.Зарудного, І.Григоровича-Барського та багатьох інших. Серед росіян, які навчалися в Києво-Могилянській академії в першій половині XVIIIст., були такі визначні діячі російської науки й культури, як К.Щепін, А.Денисов, М.Ломоносов.

Варто згадати також ще про одну галузь діяльності випускників Академії. Чудове знання іноземних мов та богословська підготовка давали підставу запрошувати їх перекладачами й настоятелями до російських посольств. Студенти і викладачі Київської академії працювали при російських посольствах в Берліні, Варшаві, Відні, Гаазі, Кенігсберзі, Константинополі, Лондоні, Парижі, Пекіні, Стокгольмі та в інших містах.

З 1753р. в Києво-Могилянській академії навчання доводилось проводити тільки російською мовою. А в 1765р., за наказом Катерини II, в Академії було запроваджено курс російської мови, щоб звідси черпати кадри для Московії. Викладачі Академії чинили опір русифікації закладу. На впертість митрополита С.Миславського щодо виконання царського указу про запровадження в Академії викладання російською мовою, декілька вчителів Академії подали йому заяву про те, що вони не можуть погодитися з ним і виходять з Академії. Це були одні з перших відкритих протестів проти русифікації українських шкіл усіх рівнів.

Однак Академія в той час не могла очолити боротьбу за національну школу в Україні. По-перше, вона служила не тільки українцям, але й іншим народам (сербам, болгарам, росіянам та ін.), в її стінах не було духу українізму. По-друге, Академія була православною, а, отже, підлеглою цивільному правителю – російському царю, що був православної віри і мав спільника в особі патріарха в Москві. Його воля і воля православного патріарха ставали законом для світської влади й православних на всій території імперії. Мусила підкорятися цим законам і Київська академія, яка була православною. Протиставити русифікаторській політиці вона не мала що: ні іншої віри, не національного духу. Мало того, Академія, точніше,

ще школа, організована Петром Могилою, злившись з братською школою в коле́гум, позбавилась того національного духу, який до об'єднання вносили козаки як члени братства.

У 1817р. Києво-Могилянська була закрита. Кращі традиції православної вищої школи України перейняв у 1834р. Київський університет. Протягом 200-літнього періоду своєї діяльності Київська академія була визначним освітнім і науковим центром. І ось через 175 років, у вересні 1992 року, Києво-Могилянська академія знову відкрила двері тим, хто хоче свої знання і розум присвятити незалежній Україні.

Запитання і завдання для студентів.

Контрольні питання.

Охарактеризуйте соціально-історичні умови, що спричинили появу братств і братських шкіл?

Які елементи класно-урочної системи навчання вперше в освіті виникли в братських школах?

Які ознаки гуманізму й демократизму навчально-виховного процесу в братських школах вигідно відрізняли їх від західно-європейських шкіл?

Назвіть найбільш відомі братські школи XVI – XVII століть.

Охарактеризуйте основні ознаки навчально-виховного процесу в Києво-Могилянській академії?

Яких ви знаєте видатних учених, громадських діячів, освітніх діячів та діячів культури, старанням яких Києво-Могилянська академія завдячує своїм розквітом?

Хто з відомих історичних осіб був випускником Києво-Могилянської академії?

Питання для роздумів.

Чому Києво-Могилянська академія вважається першим вищим навчальним закладом України?

В чому суперечність історичного портрету Петра Могили?

В чому роль Києво-Могилянської академії, як суспільного, громадського, освітнього, культурного явища, на Україні XVII – XIX ст.?

Завдання для самостійної роботи.

1. Зробіть порівняльний аналіз змісту освіти і організації навчально-виховного процесу в Києво-Могилянській академії й університетах Західної Європи.

2. На основі вивчення статуту Львівської братської школи зробіть висновки про її зв'язок з педагогічною діяльністю Я.А.Коменського.

3. Проаналізуйте специфічну систему різноманітних методів навчання і виховання учнів, а також форми організації навчально-виховного процесу в Києво-Могилянській академії.

4. Проілюструйте свої відповіді на заняттях за допомогою уривків з творів І.Котляревського "Енеїда" і М.Гоголя "Тарас Бульба" та "Вій", у яких зображені картини міського побуту, пов'язаного з Академією та бурсаками.

Теми рефератів:

Організація навчання в Острозькій академії.

Структура і зміст освіти в Києво-Могилянській академії.

Організація самоврядування в Києво-Могилянській академії.

Місце науки й мистецтва у становленні випускника Києво-Могилянської академії.

Видатні особи – випускники Києво-Могилянської академії.

Тести

1. Найперша школа при братстві була відкрита:
а) у Острозі; б) у Львові; в) у Києві.
2. Першим ректором Острозької школи був:
а) К.Острозький; б) Г.Смотрицький; в) І.Федоров.
3. Київська братська школа була заснована:
а) у 1615р.; б) у 1622р.; в) у 1632р.
4. Петро Могила обіймав у Києво-Могилянській академії посаду:
а) ректора; б) префекта; в) проректора.
5. Києво-Могилянська академія мала таку систему організації:
а) поділялася на факультети; б) присвоювалися випускникам учені ступені; в) мала вісім класів.
6. Середніх класів налічувалося:
а) клас поетики, клас граматики; б) клас поетики, клас риторики; в) клас поетики, клас риторики, клас філософії.
7. Виборними у Києво-Могилянській академії були:
а) ректор, префект, учителі; б) ректор; в) ректор, суперінтендант, учителі.
8. Києво-Могилянська академія була закрита:
а) у 1789р.; б) у 1817р.; в) у 1856р.

РОЗДІЛ XII

ДЕМОКРАТИЧНІ ІДЕЇ ОСВІТИ Й ВИХОВАННЯ В УКРАЇНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ ЛИТОВСЬКОЇ ДОБИ Й ЕПОХИ ВІДРОДЖЕННЯ

План:

1. Соціально-політичні й ідеологічні передумови культурно-національного відродження.
2. Вплив європейських культурних та ідеологічних процесів на культурне відродження в Україні. Перші українські вчені Ю.Дрогобич та П.Русин.
3. Розвиток ідей залежності суспільного розвитку від поширення освіти.
4. Перша українська граматика М.Смотрицького;
5. Перша українська енциклопедія П.Беринди;
6. Риторика І.Галятовського.
7. Педагогічні погляди Є.Славинецького та С.Полоцького.
8. Педагогічна діяльність С.Яворського.
9. Педагогічна діяльність Ф.Прокоповича.

Література:

1. Історія України в особах: IX – ХУІІІ ст./ Під ред. В.Заминського та ін. – К.:Україна, 1993. – 396 с.
2. Котляр М., Кульчицький С. Шляхами віків: Довідник з історії України. – К.: Україна, 1993 – 380 с.
3. Кравець В. Історія української школи і педагогіки. – Тернопіль, 1994. – 359 с.
4. Огієнко І.І. /Митрополит Іларіон/ історія української літературної мови/ Упоряд., авт. Іст. – біогр. нариса та приміток М.С.Тимошик. – Либідь, 1995. – 296 с., іл., ім. Пок / “Літературні пам’ятки України”/.
5. Огієнко І.І. Українська культура: Коротка історія культурного життя українського народу. – К., 1992. 141 с.: іл.
6. Субтельний Орест. Україна: Історія / Пер. з анг. Ю.І.Шевчука; Вст. ст. С.В.Кульчицького. – 2-е вид. – К.: Либідь, 1992. – 512 с.
7. Хижняк З.І. Києво-Могилянська академія: Суспільно-політичні й ідеологічні передумови виникнення вищої освіти на Україні (частина І-ІІ) – К.: Тов-во “Знання” України, 1991. – 80 с. (Сер.І “Час і суспільство”, № 8).

1. СОЦІАЛЬНО-ПОЛІТИЧНІ Й ІДЕОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ КУЛЬТУРНО-НАЦІОНАЛЬНОГО ВІДРОДЖЕННЯ

Культурно-національне відродження в Україні в другій половині ХVІ ст. розпочалося з пробудження національної свідомості народу, посилення його інтересу до духовного життя, утвердження відчуття рідної землі, нерозривності сутності своєї з попередніми поколіннями, усвідомлення необхідності сприймання предківських духовних здобутків народу – мови, пісні, звичаїв, віри, культурних надбань – усього того, що уможливорює національне існування. Збереження і розвиток духовної культури, культурно-національного відродження стають на той час життєвою необхідністю кожного свідомого українця.

Культурні зрушення відбувалися у тісному зв'язку з соціально-економічним розвитком, а також під впливом політичних обставин та ідеологічних процесів, які помітно активізувалися у другій половині XVI ст. Інтенсивно розвивалися продуктивні сили – освоювалися нові землі, збільшувалася кількість ремісничих і промислових підприємств, жвавішала внутрішня і зовнішня торгівля, зростали міста. В 60-х роках XVI ст. їх налічувалося близько тисячі. Активне і життєдіяльне міське населення проявляло неабияку зацікавленість не лише у розвитку виробництва, але й освіти, культури, науки, політичного життя.

Але культурне відродження України відбувалося в надзвичайно складних умовах. Ще в XIV – XVI ст. українські землі були поневолені іноземцями. Після Люблінської унії 1569 р. – польсько-литовського союзу – більша частина України /Галичина, Поділля, Волинь, Брацлавщина, Київщина/ опинилися під владою Польщі. Закарпатська Україна залишилася у складі Угорщини, Буковина – у складі Молдавії, Чернігівщина – у складі Росії.

Нестерпне становище склалося на землях, загарбаних Польщею. Слідом за соціальним поневоленням настало духовне – принижувалися українська мова, звичаї, православне сповідання тощо. Особливу надію загарбники покладали на церкву, за допомогою якої сподівалися остаточно поневолити українців.

Віра в ті часи була не лише основою світосприйняття й ознакою приналежності людини до певної культури, але й складовою частиною самої культури. Нездарма в складних обставинах протистояння двох християнських віросповідань на Україні – православного й католицького – православна релігія здебільшого іменувалася як “руська віра”, тобто українська.

В межах Речі Посполитої держава визнавала й підтримувала лише католицьку церкву. Православна ж церква була поставлена фактично поза законом. Вірність православній релігії позбавляла людину можливості брати участь у державному й громадському житті. Православні позбавлялись економічних, політичних, судових привілеїв, витіснялись у деяких містах із цехів і не могли займатися торгівлею. Таким чином, релігійна належність була тісно пов'язана з політичним і соціальним статусом людини.

Втрачаючи звичайні умови існування й свій вплив на державне й релігійне життя, частина українського панства єдиний вихід з такого становища вбачала в пристосуванні до нових умов, тобто в покатоличенні та спольщенні. Але переважна більшість українського громадянства, боронячи свої права, залишилася вірною православній церкві.

Не отримавши бажаних результатів, правлячі кола Речі Посполитої вдалися до впровадження ідеї єзуїтів – “церковної єдності” – або унії православної й католицької церков під верховенством Папи Римського. Разом з ідеологами католицької церкви унію потайки від народу готували й деякі представники православної ієрархії. Це, найперше, духовні магнати, які володіли великими маєтками, або ті, що зрадницькими діями сподівалися їх заслужити. Серед них Кирило Терлецький, єпископ Луцький і Острозький, “розпусник і розбійник”, що “держав спілку із злодіями й фальшував гроші”, як писав про нього Іван Франко; Ігнатій Потій, єпископ Володимирський, що “всіх вір спробував” й дико зневажав свій народ, обзиваючи його “бидлом диким” й “плюгавою оборою”; Михайло Рогоза, митрополит Київський, який пройшов коло від православ'я через лютеранство й католицизм

знову в православ'я, але вже з тим, щоб “в овечій подобі” провести паству в унію; Діонісій Балабан, єпископ Львівський; Михайло Копистенський, єпископ Перемишльський та ін.

Офіційно унія була проголошена в 1596 р. У місті Бересті й дістала назву Берестейської. Не лише православні духовні ієрархи, але й багато українських феодалів, заможної шляхти й міщанства, що не встигли покатоличитися, пристали до унії, деякі відразу, дехто згодом, під тиском пастирів-уніатів, під загрозою репресій. Але здебільшого – з огляду на свої станові інтереси. Уніати урівнювалися в правах з католиками, отримували різні привілеї, земельні володіння тощо. Як гнівно зауважував письменник-полеміст Іван Вишенський, духовні “чревом, а не духом офірували”, а світським, як зазначав інший полеміст, Христофор Філарет, захотілося в сенат, на сейм і на трибунах межі депутатами місця”.

Але якою ціною? Зрадою батьківській вірі й національності, тобто зрадою своєму народові. Одне за одним відпадали від православної церкви родовиті українські й білоруські сімейства – Сліцькі, Заславські, Збараські, Вишневецькі, Чарторийські, Ружинські, Огінські, Четверинські, Масальські, Ходкевичі, Глібовичі, Калиновські та ін.

З огляду на становище, що сталося на Україні, пише свій знаменитий “Тернос, або плач східної церкви ...” (1610) славнозвісний український публіцист Мелетій Смотрицький. Складаючи перелік сполонізованих знатних сімей (родин), він устами знедоволеної церкви-матері з боєм звертається до залишків руського православного панства: “Благаю вас, ради Бога Живого, пожалійте самих себе і нащадків наших... робіть щось для власного спасіння. Бо якщо нічого не вдієте, доведеться на схилі літ наших бути свідками цілковитого падіння нашої нещасної церкви... Скільки, скажіть, залишилось шляхетських родин на нашому боці? За десять літ їх не стало тисячами, а після вашої смерті їх стане ще більше, і може бути, що ще за життя вашого діти ваші вже не будуть вашими”.

Цей сум і занепокоєння зрозумілі, бо саме родовиті й багаті займали посади в сеймах і трибуналах, мали вагу в урядових колах Речі Посполитої, саме їм належало захищати інтереси народу, національної релігійної традиції рідного краю. Та власні інтереси переважали. Сприймаючи чужу віру, а за нею й мову, зав'язуючи родинні стосунки через одруження дітей, входячи в коло політичних й культурних інтересів панівної польської шляхти, відмовлялося українське панство, “натерте польською та латинською політурою”, від свого історичного коріння, своєї національності. Все, що було раніше природно рідним і дорогим – мова, звичаї, віра, надбання вітчизняної освіти й культури – тепер здавалося мужицьким, застарілим, осоружним. Тупіла й згасала національна свідомість.

Однак на боротьбу з унією й католицизмом почали підніматися трудові маси України, справедливо вбачаючи в них знаряддя соціального гноблення. Саме під релігійними гаслами розпочинається рух на захист соціальних і національних інтересів. Зневажена панами-ренегатами, спалювана й принижена, православна віра стає для знедоволеного українського народу національним гаслом.

Селяни, козаки й міщани, дрібна шляхта й духовенство, що трималось православ'я, спровоковані нестерпними умовами існування, принизливим становищем схизматів і “глупих русинів”, організують повстання. Спочатку стихійне й некероване, але наприкінці XVI – на початку XVII ст. Прокотилася хвиля селянсько-

козацьких повстань – під проводом Криштофа Косинського (1591-1593), Северина Наливайка (1594-1594) та інших ватажків, що незабаром вилились в народно-визвольну війну українського народу, очолювану Богданом Хмельницьким.

У прогресивних колах українського суспільства визрівало переконання, що насильницька полонізація загрожує національному існуванню народу, що польсько-католицькій експансії необхідно протиставити свої вітчизняні духовні цінності, свою культуру, щоб відродити самосвідомість, зміцнити дух і волю народу до боротьби.

Все це вимагало розв'язання конкретних завдань – поширення писемності, укладання й розповсюдження підручників, організації шкіл і друкарень, написання полемічних й історичних творів, підготовку вчителів, письменників, учених і врешті-решт організацію вищої школи, яка б стала освітнім науковим та ідеологічним центром. До розв'язання цих завдань активно підключились міщани, козацтво, інтелігенція, а також окремі магнати і шляхтичі.

Отже, соціально-економічні процеси й політичні обставини зумовили зрушення в духовному житті України, поклали початок культурно-національному відродженню, надали йому глибокого громадянського змісту й патріотичного спрямування.

2. ВПЛИВ ЄВРОПЕЙСЬКИХ КУЛЬТУРНИХ ТА ІДЕОЛОГІЧНИХ ПРОЦЕСІВ НА КУЛЬТУРНЕ ВІДРОДЖЕННЯ В УКРАЇНІ

Українське культурне відродження розгорталося на національній основі, але, безперечно, в тісному зв'язку і під впливом світових культурних процесів. На зміст, характер і спрямованість української суспільної думки, освіти й культури справили вплив ідеї Гуманізму і Реформації, які панували у Європі у XVI-XVII ст. Гуманізм епохи відродження знаменував собою становлення нових відносин у Європі. На противагу феодальній ідеології, в основі якої був Бог, гуманістична філософія звертає увагу на людину, її утвердження в поцейбічному світі, на пошук людського щастя, яке гуманісти вбачали в свободі й освіченості особистості, в справедливому суспільному ладі. Гуманізм зародився в Італії і швидко поширився на інші країни Європи. З пробудженням національної свідомості, інтересу до рідної історії, культури, мови, з виникненням потреби у розвитку освіти й науки гуманістичні ідеї знаходять ґрунт і на Україні. Їх провідниками здебільшого були представники української інтелігенції, які навчалися в польських та західноєвропейських університетах.

а). Перші українські вчені Ю.Дрогобич та П.Русин.

У списках зарубіжних студентів, починаючи з XIV ст., можна віднайти українців, які за національною приналежністю значилися як RUTENUS, ROXOLANUS, RUSSICUS (Рутенія і Роксоланія – це назви України, поширені в Західній Європі в ті часи).

Чимало українців, які навчались за кордоном, стали відомими вченими, професорами, медиками, поетами, художниками, представниками гуманістичної культури на Заході.

Серед них Юрій Дрогобич, або Юрій Котермак чи Георгій з Русі (1450 – 1494), що народився в Дрогобичі на Прикарпатті, в родині ремісника. На честь рі-

дного міста вибрав псевдонім Дрогобич. Середню освіту отримав у м.м.Дрогобичі та Львові. Навчався в Краківському й Болонському університетах. Здобув ступінь доктора філософії й медицини. Займав посаду ректора медицини та вільних мистецтв у Болонському університеті, викладав математику й астрономію. Повернувшись до Польщі, викладав медицину й астрономію в Ягеллонському університеті. Університети, де вчився й викладав Ю.Дрогобич, були найбільшими гуманістичними центрами в Європі. Вчителями Ю.Дрогобича були такі відомі італійські гуманісти, як філософ Джованні Гацоні, астроном і медик Джироламо Манфреді, астроном із Кракова Мартін Регіс та ін. Учнями Дрогобича були такі згодом відомі діячі, як поет-гуманіст Конрад Целтьіс з Німеччини, польський астроном Ніколай Коперник та ін.

Ю.Дрогобич – перший вітчизняний автор друкованої книги. В 1483 р. у римській типографії Зільбера була надрукована книга Ю.Дрогобича “Прогностична оцінка нинішнього 1481 року” латинською мовою, яка починалася вступом у вигляді вірша, що дає підстави вважати його першим гуманістичним поетом України. Його перу належить декілька наукових трактатів в галузі астрономії та географії.

Ю.Дрогобич – вчений зі світовим ім'ям, ряд його праць зберігається в університетських бібліотеках Західної Європи.

До українських гуманістів також належали Павло Русин із Кросна – нині територія Польщі (близько 1470 – близько 1517), Лукаш з Нового Міста (р.н.невід. – 1542). Станіслав Оріховський-Роксолан (1513 – 1566) та ін.

Педагог і поет-гуманіст Павло Русин народився на території, заселеній лемками – українська етнічна група, яка нині проживає на території Закарпатської області, Польщі, Чехії, Словачії. Закінчив Грейсвальдський університет у Німеччині. Все його подальше життя пов'язане з педагогічною та видавничою діяльністю у Краківському університеті. У 1506 році йому присвоєний учений ступінь магістра.

Серед учнів П.Русина були видатні слов'янські поети XVI ст. Ян Лантишек, Ян з Вицліни, майбутні письменники та педагоги, вихідці з України та Білорусії. П.Русин видавав твори хорватсько-угорського письменника Яна Паннонія.

У 1491 р. у Кракові П.Русин приймав участь у роботі типографії Ф.Швайпольта по друкуванню та виданню кириличним шрифтом перших книжок слов'янською мовою. Серед них був Часослов для навчання дітей грамоті в Україні, Білорусії та Росії. Після зруйнування католицьким духовенством давньоруських книгосховищ на західноукраїнських землях, П.Русин вважав їх видання великою перемогою у відродженні освіти на Україні. Як і Ю.Дрогобич, він писав латинською мовою. Літературна спадщина П.Русина величезна. Тільки в збірці “*Пісні Павла Русина з Кросна*” нараховується більше 4 тис.рядків. Його твори були знайдені в архівах і почали вивчатися українськими та польськими вченими трохи більше ніж 30 років тому.

Внесок українців в європейську гуманістичну культуру часів Відродження дістав високу оцінку. Один з відомих дослідників раннього гуманізму писав: “З кафедр Кракова і Болонії, Падуї й Відня вихідці із українських степів коментували античних поетів. Гуманісти українського походження, які вважали себе русинами, розвивали свою діяльність у самій Польщі й на Заході. Вони поклали свої цеглини до підвалин величної будови польського гуманізму епохи Відродження”.

“Вихідці з Українських степів”, повертаючись на батьківщину після навчання в Європі, яке іноді тривало 10-15 років, на полишали своєї діяльності. Навколо них гуртувалися прогресивна українська молодь, формувалися послідовники.

Таким чином, гуманістична культура доби Відродження справила значний вплив на розвиток українського духовного життя. А доробок українських гуманістів цілком справедливо треба вважати частиною культурної спадщини України.

3. РОЗВИТОК ІДЕЇ ЗАЛЕЖНОСТІ СУСПІЛЬНОГО РОЗВИТКУ ВІД ПОШИРЕННЯ ОСВІТИ

Але ренесансний гуманізм, позбавлений соціальної спрямованості, не міг відіграти вирішальної ролі в національно-культурному житті України, від якого вимагалися розв’язання конкретних завдань й цілеспрямованої дії.

У XVI – на початку XVII ст. В Європі розповсюджуються ідеї Реформації. Як антифеодальний рух, Реформація була спрямована на обмеження влади церкви – економічної і духовної, на відродження національної самосвідомості.

Ідеї доби Відродження та Реформації поклали початок ранньому Просвітництву, головним змістом якого були боротьба за світський характер суспільного життя, критичний перегляд Біблії, вивільнення науки з-під влади церкви, відродження національних мов замість пануючої латині, релігійна терпимість, розповсюдження знань, освіченість широких мас і т.ін.

Ідеї Реформації і раннього Просвітництва знаходять сприятливий ґрунт в Україні та набувають характерних для часу й обставин особливостей. Це, насамперед, відродження національної культури й формування ідей визвольної боротьби проти католицької експансії, ідеології соціального й національного визволення.

Таким чином, соціально-економічні зрушення, політичні й ідеологічні потреби суспільства, вплив європейської гуманістичної думки сприяли розгортанню культурно-освітнього руху в Україні, який за змістом (піднесення духовності й самосвідомості народу до рівня усвідомлення національного існування), за силою й наслідками увійшов в історію як культурно-національне відродження.

Пробудження свідомості народу, потяг до знань, до осмислення свого існування й місця в поцейбічному світі розпочиналися в умовах панування релігійного світогляду, що не могло не відбитися на характері освіченості, її конфесійній спрямованості. Відповіді на поставлені життям питання намагалися шукати християни в першу чергу в Біблії та інших церковних книгах. Виникла потреба перекладу Святого Письма на національну мову. Так з’являються на Україні й Білорусії перекладені на "просту мову" "Біблія" білоруса Симона Будного /1564/, "Новий Заповіт" Валентина Негалевського із села Хорошева на Волині /1581/ та ін.

Поступово старі конфесійні освітні канони поступаються місцем ідеям просвітництва про необхідність розповсюдження знань серед народу, про світський характер освіти. Саме в поширенні освіти, науки, ідей добра і справедливості просвітники вбачали шлях до економічного, соціального й правового становлення справедливого суспільства. Тим часом життя ставило свої вимоги.

Пожвавлення економічного розвитку, загострення політичної та ідеологічної боротьби, культурне й громадське відродження вимагали освічених людей – вче-

них, педагогів, письменників, філософів, промовців, тобто розвитку національної освіти, школи.

Ідея залежності суспільного розвитку від поширення освіти завойовує визнання. Її обґрунтували відомі вчені, культурні і суспільні діячі України: Герасим Смотрицький, Дем'ян Наливайко, Іов Борецький, Мелетій Смотрицький, Памво Беринда та продовжувачі їх справи – Касіян Сакович, Петро Могила, Сильвестр Косов, Інокентій Гізель та багато інших просвітників України. Вони увійшли в історію, як борці за передові для свого часу погляди на навчання та виховання, проти засилля польської шляхти, єзуїтів та католицизму.

4. ПЕРША УКРАЇНСЬКА ГРАМАТИКА М.СМОТРИЦЬКОГО

Максим / Мелетій / Герасимович Смотрицький / 1572-1633 р.р./ народився в селі Смотричі / Хмельницька область /. Батько його був першим ректором Острозької школи.

Суперечлива, бентежна натура М.Смотрицького відома своїми хитаннями між православ'ям та уніатством; він залишив глибокий слід в історії української науки і культури як учений, мислитель, якого Л.Бантиш-Каменський називав " мужем многоязичним ".

З 18 творів М.Смотрицького чи не найбільше значення з історико-педагогічного погляду має " Граматика словенская правильное синтагма ..." – визначна пам'ятка вітчизняної педагогічної літератури. Вийшла друком вона в 1619 р. в місті Евю / біля Вільно /. Згодом перевидавалась в Москві, була перекладена майже на всі слов'янські мови. Порівняння підручника М.Смотрицького з "Альфотесом" /1591 р./ показує, що вчений користувався у своїй роботі граматиною греко-слов'янських мов, створеною у Львівській братській школі.

Відомо, як високо оцінена і поширена була ця граматика в XVII та XVIII століттях: вона стала навчальним посібником у школах Росії аж до 1755 року /поки її почала заступати граматика М.Ломоносова/, а також слов'янських країнах Південної Європи, джерелом для подальших наукових розробок слов'янської мови.

Геніальний М.В.Ломоносов – творець першої повної граматики російської мови, який сам вчився за підручником М.Смотрицького, – називав її "вратами учености" та неоднаразово зазначав, що саме вона була основою для написання його граматики.

Дослідник старої літератури проф.Архангельський підтверджує: " Вплив "Граматики" Смотрицького дійсно відчутний з половини XVII ст. на орфографії не тільки всієї друкованої, але й рукописної літератури Московської. Смотрицькому значною мірою належить наша граматична термінологія, яка частково залишилась, не дивлячись на спроби Ломоносова замінити її."

Мелетій Смотрицький розробляв питання орфографії, орієнтуючись на старослов'янську як прамову, на якій базувалися мови слов'янських народів. Саме це і зробило книгу надзвичайно популярною у слов'янському світі. До наших днів збереглося багато її основних понять у громатиці слов'ян /орфографія, синтаксис, етимологія, назви частин мови, роди, відмінки і т.д./. Вся книга насичена прикладами, які полегшували вивчення граматики. Велику педагогічну цінність мають

рекомендації щодо свідомого засвоєння навчального матеріалу всупереч середньовічним канонам зазубрювання і догматизму.

Ідеї М.Смотрицького про поширення освіти серед народу, ідеї патріотичного виховання і боротьби проти національного і соціального гноблення мали великий вплив на розвиток педагогічної думки в Україні.

5. ПЕРША УКРАЇНЬСЬКА ЕНЦИКЛОПЕДІЯ П.БЕРИНДИ

У становленні й розвитку прогресивної педагогічної теорії і практики позитивну роль відіграла діяльність Памво Беринди – відомого просвітителя кінця XVI і першої половини XVII ст. Припускають, що він народився у 50-70 роках XVI ст. в молдавській сім'ї на Прикарпатті, або у Молдові. Соціальне походження невідоме. Освіту здобував у Львівській братській школі, після закінчення якої працював певний час у друкарні Ф.Балабана в Стрятині, поблизу Бережан.

Підтримуючи тісні зв'язки зі Львівським братством, П.Беринда деякий час працював вчителем братської школи, пізніше – в друкарнях Львова, Перемишля, а з 1616 по 1619 р. – в друкарні Києво-Печерської Лаври.

Найбільш відомою працею П.Беринди, яка має велике педагогічне значення, є словник "Лексікон славено-россійский имен толкование". Він являв собою енциклопедичне зібрання відомостей про зовнішній світ, природу та людину. При його написанні П.Беринда ставив за мету не тільки полегшити вивчення наук, але й зробити його свідомим.

6. “РИТОРИКА” І.ГАЛЯТОВСЬКОГО

До історії України Іоаникій Галятовський / близько 1620-1688/ увійшов як педагог, письменник-полеміст, публіцист, суспільний діяч.

Освіту отримав в Київській колегії під керівництвом Л.Барановича. В 1649 – 1651 р.р. був професором риторики в Київській колегії, в 1651 р. прийняв чернецький сан, в 1659 р. повернувся до Києва та Київської колегії.

В 1664 р. І.Галятовський від'їжджає з Києва та мандрує по Україні та Білорусії у пошуках матеріалів з життя народу для своїх книг. З 1669 р. до останніх років свого життя обіймає посаду архимандрита Слєцького монастиря у Чернігові.

Творча діяльність І.Галятовського співпала із закінченням національно визвольної війни українського народу під проводом Б.Хмельницького. В повоєний час Київська колегія опинилася в тяжкому стані. І.Галятовський багато зробив для її відродження.

Великим внеском у розвиток педагогічної теорії та практики на Україні став його посібник з риторики " Наука, або спосіб складання казань ", у якому дані конкретні рекомендації для підготовки та виголошення різного роду ораторських промов. Особливо важливим вважав він те, щоб кожне слово було зрозуміле для слухача, щоб промовець не тільки сам добре уявляв собі суть того, про що веде мову, але й вмів передати її слухачам, розтлумачити та донести до їх свідомості.

Посібники І.Галятовського широко використовувалися в навчальних закладах України, Білорусії та Росії, чим сприяли подальшому розвитку вітчизняної педагогіки.

7. ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ Є.СЛАВИНЕЦЬКОГО ТА С.ПОЛОЦЬКОГО

У педагогічній думці цього періоду можна виділити офіційну систему освіти і виховання, яка виражала інтереси панівних класів, прогресивну педагогічну теорію і практику, та псевдонародні педагогічні теорії й ідеї.

Між представниками цих напрямів йшла тривала й гостра боротьба. Вона позначилась на виховній і освітній діяльності, педагогічній та художній літературі.

Прогресивні педагогічні ідеї того часу відображалися в статутах братських шкіл, різних полемічних творах релігійного і політичного характеру, зокрема, в творах видатних діячів братських шкіл Лаврентія та Стефана Зизаніїв, творах Івана Вишенського, Кирила Ставровецького, Іова Борецького та ін.

У літературно-художніх, полемічних, історичних працях письменників і просвітителів України цього періоду знаходимо думки про соціальну роль, характер і значення виховання й освіти. У розвитку педагогічної думки у XVII ст. можна чітко виділити два напрями: орієнтація на зразки грецької культури й освіти /Спіфаній Славинецький/ та розвиток педагогічної теорії і практики на основі слов'янських педагогічних традицій з урахуванням досягнень західної педагогіки /Симеон Полоцький /.

Коли у Московській державі визнали потребу мати вчених людей і задумали видрукувати Біблію, то цар Олексій все це попросив з Києва. І 12 липня 1649 року приїхали в Москву українці – справщики, серед яких був і Спіфаній Славинецький. Це була людина високої освіти, "муж многоучений, аще кто ин во времени сем, на токмо граматики и риторики, но и философии и самые феоологии извесный быть списатель и искусный расудитель" Славинецький придбав славу собі чоловіка "вельми ученого и мудраго" і мав великий вплив у Москві, він добре знав декілька мов, був "опасный претолковник эллинского, славянского и польского диалектов" і лишив по собі "лексикон греко-славяно-латинский".

Через 15 років, в 1664р. прибув до Москви українець Симеон Полоцький /1629 – 1680 /, покликаний туди вчити царевичів Олексія І Федора та царівну Софію; навчав він і царевича Петра. Це була людина високої освіти, вже освіти західної; він мав великий вплив у Москві і в державному житті, і в літературі, де особливо вславився як поет. Написав багато праць, і серед них такі, як *"Обед душевный"* (1681р.) та *"Вечеря душевная"* (1683р.), чим зажив собі великої слави. *"Псалтир рифмованая"* Симеона Полоцького була широко скрізь розповсюджена у Московії, і наказу царів Івана та Петра її було покладено на ноти.

Спіфаній Славинецький та Симеон Полоцький були першими казнодіями /промовляли проповіді по церквах на відміну від існуючого звичаю в Москві проповіді читати з книжок/.

Представників обох напрямів єднало прагнення поліпшити освіту і виховання народу, сприяти піднесенню рівня його культури, відстояти національну незалежність.

Є.Славинецький не лише виправляв помилки у церковних книгах, а й перекладав навчальну літературу з медицини, географії, мистецтва, створював підручники.

Серед праць Є.Славинецького чи не найбільший інтерес, з педагогічного погляду, становить твір *"Громадянство звичаїв дитячих"*. Дослідники встановили

подібність цього твору з працею Я.А.Коменського "Правила поведінки ...", а також з твором Еразма Роттердамського "Похвала глупості". Однак твір Е.Роттердамського мав розповідальну форму, а "Громадянство звичаїв дитячих" – катехізисну / запитально-відповідальну /. Твори Є.Славинецького сприяли утвердженню прогресивних ідей у справі виховання підростаючого покоління.

8. ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ С.ЯВОРСЬКОГО

На цей період припадає діяльність освітянина, педагога та філософа Стефана Яворського / 1658 – 1724 /, який народився в містечку Яворів (нині Львівська область). Дитинство пройшло в с.Красилівці, неподалік від Ніжина. Освіту отримав у Київській колегії. З 1684р. удосконалював свої знання у єзуїтських навчальних закладах Львова, Любліна, Познані, Вільна. У зв'язку з цим виникла необхідність прийняти католицьку віру.

В 1689р. повертається до Києва, знову приймає православ'я та стає професором Київської колегії., яка на той час вже була вищим учбовим закладом. Викладав риторику, поезику, філософію, богослов'я, а також був префектом колегії.

З 1700р., за призначенням Петра І, займає ряд церковних посад у Москві. Підтримує прогресивні реформи Петра І, крім церковної. За дорученням Петра І С.Яворський приймає участь у реформуванні слав'яно-греко-латинської академії, займає посаду протектора (покровителя), складає підручники та словники.

Навчально-виховну роботу Московської академії С.Яворський намагався будувати на зразок Київської.

Його курс психології, який був прочитаний у Київській колегії в 1691-1693рр. під назвою "*Психологія, або Трактат про душу*" є одним з природничонаукових трактатів під загальною назвою "Фізика".

Великий інтерес в педагогічному плані представляє елегія С.Яворського "*Митрополита Рязанського та Муромського сльозне з книгами прощання*", в якій він пише про велику роль книги в житті людини. Книги, на його думку, є джерелом краси та втіхи, дорогоцінним скарбом. Елегію було перекладено багатьма мовами світу. Прогресивні погляди С.Яворського, його позитивне ставлення до розвитку освіти були відомі і за межами країни. Про це свідчив і той факт, що Г.Лейбніц, розробляючи план організації Російської Академії наук, звернувся з листом про допомогу саме до С.Яворського. У своїх творах С.Яворський закликав людину до активної діяльності, до отримання знань.

Не дивлячись на суперечливість поглядів С.Яворського, наприклад, віру у "чудодійність" церковних реліквій та ін., його діяльність відіграла позитивну роль в розвитку освіти та педагогічної думки, сприяла розвитку педагогічної теорії та практики.

9. ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ Ф.ПРОКОПОВИЧА

Входження Лівобережної України разом з Києвом до складу Російської держави, за наслідками російсько-польської війни 1654-1667рр., визначило подальші шляхи розвитку освіти. У цей період зростає роль Києво-Могилянської колегії як культурно освітнього центру України.

Діяльність професорів академії сприяла розвитку вітчизняної науки і культури. Професори Ф.Прокопович, Г.Кониський та інші у своїх лекціях з філософії розвінчували католицизм і його носіїв в Україні, орден Езуїтів та Уніатів, хоча проблеми тогочасного суспільства, бувало, залишалися поза академічними аудиторіями.

Розвитку вітчизняної педагогічної думки сприяла плідна діяльність видатного українського вченого, історика, філософа і політолога, державного діяча, письменника, оратора Феофана Прокоповича.

Народився він у Києві у сім'ї купця. Після закінчення Києво-Могилянської колегії навчався в Польщі, де й прийняв уніатство. Продовжував освіту в грецькій колегії, створеній на кошти Папи Римського для підготовки уніатів, де вчився філософії і богослов'ю. Там він і виховувався на найкращих зразках класицизму. Але, не закінчивши навчання, повертається в Україну; в 1704р. знову приймає православ'я. З 1705р. читає в Києво-Могилянській академії курс лекцій з філософії, логіки, етики, пітики, риторики, математики та ін. Там Ф.Прокопович почав впроваджувати принципи відродження та гуманізму на Україні. На своїх лекціях Ф.Прокопович завжди згадував про старокласичну давнину, проводив думки кращих людей гуманізму, як-от, Еразма Роттердамського. З 1712р. був ректором колегії, до від'їзду (1715р.) до Петербурга. У Росії став активним прихильником реформ Петра I, ідеологом самодержав'я, активно сприяв перетворенню церкви в ідеологічний додаток до монархічної держави. Обіймав високі посади в церковній ієрархії: єпископ(1718р), архієпископ(1724р), віце-президент(1721р) створеного ним Синоду, який замінив у Росії існуючу систему патріаршого правління церквою.

Ф.Прокопович був видатним богословом, зачинателем в Україні та Росії філологічного та історичного, замість колишнього схоластичного напрямку у вивченні Біблії та інших основоположних праць християнства. Вражав сучасників ученістю, розумом і живою уявою. Писав ліричні та патріотичні вірші, створив оду "Епінікіон", де оспівував Полтавську перемогу.

Творча спадщина Феофана Прокоповича досить значна. Вона відображає складний і нелегкий шлях еволюції поглядів автора, суперечності, хитання, обережність та обачливість, пастирську терпимість або непереборний гнів. Тут відбилися і особистісні риси характеру вченого, і суперечності та антагонізм епохи, в якій він жив. Так, визнаючи Бога, Ф.Прокопович може іронізувати з приводу християнських догм; виступаючи за розвиток наукового знання, він може висловити жаль, що "ремеслу та науці сьогодні набагато краще живеться, ніж теології", бо на "божественне вчення безсоромно нападають зухвалі невігласи нашого віку". Ідеалізуючи Петра I, активного душителя України, підтримуючи його реформи, Ф.Прокопович з теплотою пише про "нашу Батьківщину"-Україну, проголошує похвалу Дніпрові: "Славен будь, отче великий, завжди повноводний, глибокий...Хто б навтішались досить спромігся любими серцю просторами цих берегів неозорих....О, славо і гордосте наша одвіку", присвячує вірші Києву ("*Опис Київа*"). Суперечливість відчутна і в його наукових творах.

Глибокий знавець античної та сучасної йому європейської культури, Ф.Прокопович був енциклопедично обізнаним ученим і залишив глибокий слід в історії розвитку педагогічної думки в Україні та Росії.

В "Духовному регламенті"(1721р) для Синоду Ф.Прокопович ставив питання про відкриття духовних шкіл, шкіл для простого люду. Його буквар "Перше учіння трокам" витримав 12 видань за перші 5 років.

Діяльність українських освітян та прогресивних мислителів епохи Відродження позитивно впливала на розвиток української освіти і педагогічної думки, що, в свою чергу, сприяло культурно-національному відродженню України.

Запитання і завдання для студентів.

Проблемні запитання

1.Визначте провідну тенденцію в розвитку педагогічної думки в Україні в період Відродження і співставте її з соціально-політичною ситуацією, що склалася в цей історичний період.

2.На основі творчої спадщини Ю.Дрогобича та П.Русина обговоріть проблему впливу європейських культурних та ідеологічних процесів на культурне відродження в Україні.

3.Дайте коротку характеристику життя та діяльності М.Смотрицького, П.Беринди, І.Гаятовського. Яка ідея лежить в основі їх педагогічної спадщини?

4.Охарактеризуйте роль і значення Є.Славинецького та С.Полоцького у реформуванні прогресивної педагогічної думки у XVII ст.

5.Розкрийте основні етапи життєвого шляху С.Яворського. У чому полягає новаторство С.Яворського щодо розуміння позиції людини в отриманні знань?

6.У чому полягає значення діяльності Ф.Прокоповича для розвитку культури й просвіти в Україні ?

7.Яке значення для історії української педагогічної науки мають творчі здобутки тих українських педагогів, діяльність яких проходила за межами України – в Італії, Польщі, Німеччині, Росії ? Назвіть їх імена.

8.Чи належить творчість Ю.Дрогобича та П.Русина до історії української культури? Обґрунтуйте свою позицію.

9.Яке значення для розвитку російської культури мала граматики М.Смотрицького?

10.Обґрунтуйте, наскільки актуальним залишається дослідження та вивчення першої української граматики М.Смотрицького, першої української енциклопедії П.Беринди, риторики І.Гаятовського.

11.Назвіть відмінності в педагогічних поглядах Є.Славинецького та С.Полоцького. Що дає підстави об'єднувати їх як представників однієї школи?

12.В чому полягає оригінальність педагогічних поглядів С.Яворського?

13.Якою мірою Ф.Прокопович дотичний до історії української педагогіки?

14.Співставте концепцію щодо проблем навчання та виховання, обґрунтовану С.Яворським, з власним розумінням цієї проблеми.

15.Які педагогічні принципи, що їх обґрунтовує Ф.Прокопович, Ви включили б до власного педагогічного арсеналу?

16.Чим Вас зацікавили педагогічні ідеї С.Яворського, а що, на Ваш погляд, заслуговує на критичну оцінку?

17.У чому, на Вашу думку, полягає принципова відмінність педагогічних ідей, поглядів Є.Славинецького та С.Полоцького?

18.Спадщину педагогів XIV – XVII ст. як етап історико-культурного розвитку свого народу вивчають історики української, російської, білоруської, польської та ін. педагогіки. Чи мають всі вони достатні підстави для цього? Якщо так, то чи відрізнятиметься спосіб їх педагогічної думки у трактуванні з позиції конкретного народу? Обґрунтуйте свою позицію.

19.Які особливості педагогічної культури XIV – XVII ст. простежуються в сучасній історії української педагогіки ?

Завдання.

1. Скласти короткий літопис (хроніку) соціально-політичних подій, які безпосередньо вплинули на культурно-національне відродження в Україні в період другої половини XIV-XVII ст.
2. Оформити у вигляді таблиці відповідь на запитання : “ Що, на Ваш погляд, зберегло свою цінність зі здобутку педагогів XIV-XVII ст., життя і діяльність яких розглядались у даному розділі”.

Теми для рефератів.

1. Фактори розвитку освіти та виховання в українській педагогіці епохи Відродження.
2. І.Огієнко про реформаторів української освіти епохи Відродження.
3. Характеристика підручників епохи Відродження (XVII століття).
4. Особливості виховання особистості в українській педагогіці XVII століття.

Педагогічні завдання.

1. Чи може бути об’єктом вивчення історії української педагогіки ідейна спадщина мислителя, який за етнічною належністю не є українцем, або який писав свої твори не українською мовою, чи жив за межами України. Відповідь обґрунтуйте на конкретних прикладах.
2. Спираючись на ідею залежності суспільного розвитку від поширення освіти, яка була розповсюджена в період культурного Відродження в Україні, обміркуйте сучасну ситуацію в Україні з точки зору цієї проблеми та запропонуйте шляхи її поліпшення.
3. Яке значення для Вас має вивчення спадщини вчених-педагогів періоду культурного відродження (XIV-XVII ст.).

Тести.

1. Назвіть видатних педагогів періоду культурного відродження в Україні.
2. Яка ідея лежить в основі педагогічної діяльності Є.Славинецького та С.Полоцького ?
3. Автором першої української граматики був :
а / М.Смотрицький ; б / Є.Славинецький ; в / П.Беринда.
4. Назвіть українських просвітителів, які справили значний вплив на розвиток освіти у Московській державі :
1. Ф.Прокопович ; 2. Г.Кониський ; 3. С.Яворський ; 4. С.Полоцький ; 5. К.Ставровецький.
5. Назвіть найбільш відому роботу П.Беринди.
6. Які питання порушуються в роботі І.Галятовського “Наука или Способ сложения казанія” ?
7. Хто з видатних педагогів періоду культурного Відродження в Україні підтримував ідею залежності суспільного розвитку від поширення освіти ?
8. Елегія С.Яворського “Митрополита Рязанського та Муромського сльозне з книгами прощання” :
а / розкриває роль книги в житті людини ; б / закликає людину до активної діяльності, до самостійного отримання знань.
9. Ф.Прокопович підтримував :
*а / філологічний ; б / історичний ; в / схоластичний
напрямок при вивченні Біблії та інших основоположних праць християнства.*

РОЗДІЛ XIII

ШКОЛА І ПЕДАГОГІКА В УКРАЇНІ ПЕРІОДУ РУЇНИ /XVIII СТ./

План:

1. Життя та діяльність Г.С.Сковороди.
2. Принципи та завдання виховання особистості.
3. Розумове виховання дітей.
4. Сковорода про трудове та моральне виховання.
5. Педагогічна діяльність М.В.Ломоносова.
6. Українське шкільництво у ХУІІІ столітті.

Література:

1. Сковорода Г.С. Благодарний Еродій //Антология педагогической мысли Украинской ССР. М: Педагогика 1988.-С.. 143-151.
2. Кравець В.П. Історія української школи і педагогіки. – Тернопіль 1994.
3. Педагогічні ідеї Г.С.Сковороди. – К.: Вища школа, 1972.
4. Константинов Н.А. и др. История педагогики. – М.: Просвещение, 1982.
5. Історія педагогіки /За ред.М.С.Гриценка. – К.:Вища школа, 1973.

1. ЖИТТЯ ТА ДІЯЛЬНІСТЬ Г.С.СКОВОРОДИ

Видатний український філософ, просвітитель-гуманіст, письменник Григорій Савич Сковорода /1722 – 1794/ народився в сім'ї малоземельного козака в с.Чорнухи на Полтавщині. Початкову освіту здобув у школі – дяківці. По закінченні сільської школи в 1738 році вступив до Києво-Могилянської академії. В 1742 р., як вдалого співака, його відібрали для навчання та співу у придворній хоровій капелі. Проте інтерес до життя та навчання у Києво-Могилянській академії переважили, і, симулюючи хворобу горла, у 1744 році він повертається до Києва. Загалом юнак виявився здібним до наук і, особливо, до мов. Його формування як студента здійснювалося під впливом професорів академії, зокрема Симона Тедорського, Варлаама Лашевського, Георгія Кониського та ін. Отже, до 1750 року юний Сковорода скінчив клас пітики, риторики, філософії й прослухав дворічний курс богослов'я. У 1750 р., як церковний служитель, у складі Токайської комісії для заготівлі вин для царського двору /на чолі з генералом Г.Вишневським/, він відбув до Угорщини. Зазначимо, що Києво-Могилянська академія у ті роки давала ґрунтовні знання. Кращі її професори ознайомлювали студентів з передовими досягненнями світової науки.

Очевидно, саме це спонукало допитливого Г.Сковороду залишити експедицію і таємно пішки мандрувати Європою. Він без усяких коштів відвідує Угорщину, Італію, Німеччину, Польщу. Природно, майбутній вчений прослуховує курс наук у Віденському, Тарнівському, Краківському університетах /зокрема, у Галле він вивчав філософію у Вольфа/.

З 1752 р. Сковорода розпочинає педагогічну діяльність у Переяславському колегіумі як викладач поезії. Він вносить до власного підручника “Рассуждение о

поезії і руководство к исскуству” чимало новацій. Це, звичайно, не сподобалося Переяславському єпископу, котрий звільняє Сковороду з посади викладача.

Після звільнення Г.Сковорода працює домашнім вчителем, навчаючи сина поміщика В. Тамари. Деякий час педагог працює у архівах Києво-Печерської лаври, а також у Сергіївській лаврі (Підмосков'я).

З 1759 по 1769 рік Г.Сковорода працює викладачем Харківського колегіуму. Він викладає поетику, синтаксис, грецьку мову і курс "благодетельности". Останній курс Г.Сковорода читає принципово по-новому. Для цього він підготував підручник "Начальная дверь ко христианскому добронравию". Природно, що цей його курс не був підтриманий церковниками і він був звільнений за вільнодумство.

З цього часу Г.Сковорода деякий час працює добровільно з найкращими студентами Харківського колегіуму у позанавчальний час у монастирських садах /на околиці м. Харкова /. Пізніше, майже чверть віку, він мандрує лівобережною Україною, навчаючи при цьому простий український люд.

Першу збірку "Сад божественных песень" він написав у 50-ті роки. Пізніше, мандруючи Слобожанщиною, він зібрав багатий матеріал для власної творчості. Саме в цей час були створені його основні філософські, педагогічні та літературні твори – трактати, діалоги та притчі. Створені у різні роки байки були об'єднані у 1774 році в збірник "Басни Харковскія".

Будучи вже немічним, останні роки свого життя Г.С. Сковорода провів у маєтку свого єдиного і вірного друга, екс-віце-генерал-губернатора Харківської губернії М. Ковалевського у с. Іванівці. Він, як свідчать матеріали листування з М.Ковалинським, розмірковував над "Біблією". Саме люди, такі як Сковорода, завдяки поміркованому життю, передбачають навіть час відходу у потойбічний світ. Помер він 9 листопада 1794 р. і похований в селі Іванівці на Харківщині /нині с. Сковородинівка Золочівського району /. У наші дні у бувшому маєтку М.Ковалинського знаходиться музей Г.С. Сковороди.

Г.Сковорода зробив істотний внесок у скарбницю вітчизняної культури. Крім знань філософії, іноземних мов, літератури, тодішньої педагогіки, він чудово співав, грав на скрипці, флейті, сопілці, бандурі, чудово малював. Його багатопланова літературна, філософська, педагогічна спадщина належить до визначних надбань прогресивної вітчизняної культури XVIII ст.

2. ПРИНЦИПИ ТА ЗАВДАННЯ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Зазначимо, що науково-педагогічні погляди українського мислителя формувалися під впливом історичної епохи ХУІІІ століття, яку європейські культурологи називають епохою Просвітництва. Саме у ХУІІІ ст. на основі значних наукових здобутків стало можливим реально, а не утопічно поставити питання про вдосконалення людини як основи досягнення суспільного прогресу.

Природно, що вирішальну роль у цьому зв'язку зіграли професори Києво-Могилянської академії. Цьому сприяли також його викладацький досвід у Переяславському та Харківському колегіумах, приватна практика виховання дітей з багатих українських родин, а також просвітницько-педагогічна діяльність протягом останніх 25-ти років серед простого українського люду.

У світогляді вченого досить чіткою є тенденція, за якою вирізняються як ідеалістичні, так і матеріалістичні елементи. Г.Сковорода до останніх років свого життя глибоко вивчав “Біблію” і був набожною людиною, хоча з іронією /іноді й з презирством/ ставився до церковнослужителів. Тому ідеалістичні елементи завжди були присутніми у його поглядах. Та, слідуючи античній філософії про пізнаваність світу і внутрішнього духовного стану самої людини, він, у той же час, є матеріалістом. Людина, за його переконанням є частиною природи: “мікрокосмосом” у “макрокосмосі”.

Загалом у педагогічних поглядах Г.Сковороди чітко відбилися тогочасні соціальні протиріччя українського суспільства, а саме: знищення українського козацтва, заміна українсько-державної автономії царсько-чиновницьким централізмом. Мабуть, чи не найточнішу характеристику цих поглядів вперше дав І.Франко: “Хоч форма суспільно-педагогічної діяльності Сковороди була стара і традиційна, та зміст його науки був новий, а бодай новий серед тодішньої суспільності.”

Зазначимо, що проблеми виховання особистості розкриваються вченим у його притчі "Благодарный Еродий", вірші “Убогий жайворонок”, збірці “Сад божественных песней”, байках та численних листах. Заслугою мислителя є передусім обґрунтування ним принципів гуманізму, народності та природовідповідності у вихованні.

Відомо, що вперше у педагогіці принцип гуманізму обґрунтовано представниками епохи Відродження. Заслугою Г.Сковороди є те що він розкрив цей принцип як розуміння вихователем думок, переживань та прагнень дитини, віру у благородне особистісне начало, та в силу виховання. За Г.Сковородою, цей принцип реалізується лише за умови, коли вихователь виявлятиме високу чуйність і повагу до вихованця. Ілюстрацією успішної реалізації цього принципу самим Г.Сковородою можна вважати той факт, що, коли протягом 1764-1769 рр. він вже не працював у Харківському колегіумі, то в монастирських угіддях передмістя Харкова згуртував навколо себе найздібніших вихованців згаданого колегіуму. Вони вивчали з ним різні науки, співали чотирьохголосі кантати самого Г.Сковороди і т.ін.

Принцип народності в педагогіці, як відомо, вперше обґрунтовано Я.А.Коменським. Останній, на противагу середньовічній схоластиці, обстоював ідею навчання дітей рідною мовою. Однак Г.Сковорода значно ширше трактує поняття “народності”. Вона, на думку педагога, зумовлюється всім укладом життя, історичними умовами, мовою, культурою, кажучи сучасною мовою, ментальністю народу. У цьому зв’язку мислитель справедливо зазначив. “Правильне виховання криється в природі самого народу, як вогонь і світло невидиме криється в кремені”. Через сто років великий Ушинський додав: "основи виховання... різні у кожного народу і визначаються його характером".

Природовідповідність, як педагогічний принцип, обстоювали у свій час Я.А.Коменський, Й.Г.Песталоцці та Ж.-Ж.Руссо. Останній, ідеалізуючи дитячу природу, радив уже з двохрічного віку ізолювати дитину від міського середовища, де, на його думку, панує моральна розбещеність, щоб у такий спосіб, серед природи, готувати дитину до майбутнього життя. Про різні природні задатки від народження писав у XVIII ст. К.А.Гельвецій.

На відміну від своїх попередників, Г.Сковорода висуває ідею “сродного”, тобто природовідповідного виховання. Природні задатки у людей – не однакові. Але кожна людина, на його думку, має можливість, спираючись на них, розгорнути успішну діяльність у тій чи іншій галузі. Мислитель вдається до такого образу. Природа, писав він, подібна до багатого фонтана, що наповнює різні посудини до їх місткості. Над фонтаном напис: “Нерівна всім рівність”. Найменша посудина вміщує менше, але в тому вона рівна найбільшій, що однаково може бути повною. Саме ідея “нерівної всім рівності” і є його основою виховання.

Отже, за Г.Сковородою, головним для педагога є пізнання і вдосконалення природних здібностей кожної людини. Оскільки доля суспільства залежить від вдалого вибору кожним його членом спорідненої діяльності відповідно до природних здібностей та покликання, то, готуючи дітей до тієї чи іншої діяльності, насамперед доцільно враховувати їхні нахили та уподобання.

Оцінюючи принципи гуманізму, народності та природовідповідності Г.С.Сковороди з позицій нашого сьогодення, відзначимо, що вони є визначальними у "Державній національній програмі" Освіта: Україна ХХІ ст." та інших документах суверенної Української держави і орієнтиром у виховній практиці.

Виходячи з власних принципів, Г.Сковорода у притчі "Благодарний Єродій" писав: “Главизна воспитания есть: 1/ благо родить; 2/ сохранить младое здравие; 3/ научить благодарности”.

У вірші “Убогий жайворонок” та ін. творах він уточнює завдання виховання зростаючої особистості. До них вчений насамперед відносить: 1/ розумове виховання дітей; 2/ становлення їх як майбутніх трудівників /підготовка до “спорідненої” праці; 3/ моральне виховання.

3. РОЗУМОВЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ

Розумовий розвиток людини, за Г.Сковородою, необхідний для пізнання навколишнього світу і самої себе – щоб дійти до істини. Джерелом усіх знань він вважав досвід, практику, життя.

"Опыт есть отец искусству, ведению і привычке. Отсюда родилися все науки, и книги, и хитрости".

Природно, що вчений обстоював необхідність навчання всіх дітей, незалежно від їх соціального стану. Загалом школи, за Г.Сковородою, мають бути доступними для навчання та рідномовними. Крім рідномовності, вчений обґрунтовував необхідність таких навчальних принципів, як доступність, зв'язок навчання з практикою, врахування інтересів кожної особистості.

До змісту освіти педагог включав граматику, математику, фізику, механіку, музику, філософію, медицину, юриспруденцію, географію, іноземні мови, хімію, астрономію, землеробство, мораль. Чим глибше і повніше оволодіває людина знаннями, тим більшу потребу вона відчуває у них.

Певний інтерес становлять поради Г.Сковороди щодо роботи над книгою. Читати слід лише хороші книги. "Дотримуватись при читанні системи, кращих авторів читати і перечитувати. Прочитане обдумувати, звертаючи увагу на основну думку. З прочитаного обов'язково робити виписки трьох видів: помітки, короткі виписки, виписки історичні". Важливим прийомом роботи з книгою педагог

вважав самостійне здобування знань учнями. Зокрема, у листі до М.Ковалинського він наводить слова римського письменника Плінія-старшого: " Загублений той час, який ти не використав на навчання". А в іншому листі йому ж додав : " Знаходь годину і щоденно, немов до вогню, підкидай матеріали, щоб душа живилась". У листах до В.Тамари та ін. учнів він давав чимало оригінальних порад у роботі з книгою.

Основою навчання Г.Сковорода вважав наявність інтересу, бажання пізнати нове, до чого має спонукати вчитель. Серед засобів та методів навчання педагог виділяв лекції, доповіді, бесіди, розмови, диспути. В процесі навчання треба, на його думку, враховувати нахили і здібності дітей, вікові та індивідуальні особливості їх, бо "обучатися к чему не рожден... есть ложный несчастия путь". Природно, що сприяє цьому доступне викладання, опора на наочність, вміння пов'язувати теорію з життям.

Заслугують на увагу нетрадиційні форми навчання, що їх використовував сам педагог -просвітитель. Це – уроки серед природи з вихованцями Харківського колегіуму, просвітницькі уроки серед простого люду. Щодо останніх, то саме під час проведення таких педагог розмірковував про право люди на свободу, щастя та гідний її спосіб життя. Оригінально, дещо по-новому Г.Сковорода вперше використовував листування як метод навчання. В численних своїх листах він, враховуючи яскраву самобутність, індивідуальність кожного з своїх учнів, надавав їм конкретні поради у роботі з книгою, із питань самоосвіти та самовдосконалення.

Г.Сковорода одним з перших в українській педагогіці звертається до особистості вчителя. На його думку, вчитель має насамперед дбати і сприяти розкриттю та формуванню в процесі навчання природних нахилів та можливостей дитини. Важливим у цьому зв'язку є його положення про взаємоповагу і дружбу між учителем і учнем. Він писав: "Любов же викликається любов'ю, яку породжує ласка і прихильність у поєднанні з чеснотою".

Вчитель, вихователь має бути нерозривно пов'язаний з народом. Учитель – це дбайливий садівник, який, активно втручаючись у природний хід розвитку вихованця, веде його по наперед наміченому шляху. Але для того, щоб педагог добре виконував свої обов'язки, він сам повинен мати "сродность" до вчительської діяльності, до місії наставника молоді.

Тільки людина, що глибоко засвоїла знання, може, за твердженням Г.Сковорода, виконувати великі почесні завдання педагога. "Долго сам учись, если хочешь учить других". Вчитель повинен любити науку, постійно, систематично вивчати її бо "хто думає про науку, той любить її, а хто її любить, той ніколи не перестає учитись..." і "коли не любити всією душею корисних наук, то всякий труд буде марним".

Зазначимо, що й сам Г.Сковорода був у свій час прекрасним вчителем, чудовим майстром, зокрема, бесід на різноманітні моральні теми. У викладанні в Переяславському та Харківському колегіумах, у бесідах з простими селянами, в листах до учнів і друзів просвітитель показав високі зразки логічного, вдумливого й дієвого переконання.

До вчителя мислитель ставив великі вимоги: насамперед глибокі знання, відданість своєму народу, гуманність, повагу до тих, кого він навчає, здатність переконливо володіти словом, терплячість, безкорисливість та ін.

4. Г.СКОВОРОДА ПРО ТРУДОВЕ ТА МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ

Спираючись на народне розуміння праці, педагог обстоював необхідність підготовки дітей до "спорідненої" трудової діяльності. За його переконанням, краще бути талановитим бондарем, ніж бездарним письменником. Загалом вчений обстоював традиційні народні засоби трудової підготовки юної особистості. Де є "сродность", там є успіх, там людина любить свою працю. і, навпаки, немає нічого гіршого, як стан людини, яка позбулась або не може знайти собі працю, що відповідає її нахилам. "Сродность", – писав він, "это закон природы". Тому він вбачав першим завданням батьків – рано виявляти нахили та уподобання своїх дітей.

Природно, що в праці людина з найбільшою повнотою реалізує свої можливості, приносячи найбільшу користь суспільству. Саме через працю, за Г.Сковородою, лежить моральне самовдосконалення людини. Неробство він вважав найбільшим злом. Тому у байці "Змія і Буфон" підсумовує: "Хто труда не докладе, той до добра не прийде". Важливим також є положення Г.Сковороди про корисність і почесність будь-якої потрібної для суспільства праці, професії.

За Г.Сковородою, успіх у діяльності людини зумовлюється не лише її здібностями, а й такими якостями, як працьовитість, терплячість, вміння володіти собою, поміркованість, доброчесність, справедливість, доброзичливість, вдячність, скромність, бадьорість духу /"кураж"/, а також гуманізм та милосердя.

Моральне виховання має спиратися на відзначенні подяки. "В подяці заховалося всяке благо як вогонь і світло причаїлося в кремені. Вірую і сповідаю. Бо хто зможе покласти руки на чуже, якщо раніше не загубить вдячність, як вдовольняється власним своїм, котра посилається їй від Бога? З невдячності смуток, неувага і жадоба, з жадоби заздрість, а з заздрості лестоші, розкрадання, кровопролиття і всяка прірва беззаконів".

Запорукою успішного виховання дітей, за Г.Сковородою, мають бути добрі настанови, викорінення поганих звичок. Він рекомендував у зв'язку з цим такі методи виховання, як бесіда, роз'яснення, приклад, поради та ін. Виховуючи дітей, радив він, необхідно вдаватися до переконань, привчати їх критично аналізувати свої вчинки.

Великого значення у розвитку мотивації моральної поведінки особистості Г.Сковорода надавав почуттям. Останні найяскравіше виявились у його вченні про "серце" людини. Серце, за Г.Сковородою, це єдність думок, почуттів і прагнень людини. Ця єдність, очевидно, полягає в тому, що думки, зумовлюючи почуття особистості, в той же час самі стають глибоко інтимними, душевними. Вони виходять із глибини душі особистості, зігріті її почуттями, стають переконаннями, визначаючи тим самим її дії. Визначальним у моральному вихованні, за його переконанням, є формування звичок високоморальної поведінки молоді, оскільки "звичка не в знанні живет, но в делании". Результатом морального виховання є особистість, котра прагне стати кращою.

Виходячи з цих положень, Г.Сковорода звертає також особливу увагу на виняткове значення поваги і любові до дітей, гуманного ставлення до них з боку батьків старших, вчителів. "Начало всему и вкус есть любовь. Как пища, так и наука недействительна от нелюбимаго". Тільки щиро люблячи вихованців, батьки, вихователі зможуть успішно формувати їх як особистості, спонукати і утверджувати в

них повагу й любов до людей. Тобто чуйність, гуманність, чесність можуть бути сформованими тільки людиною, котрій самій притаманні ці якості.

Загалом виховання, за Г.Сковородою, повинно здійснюватися насамперед через працю, яку він вважав основою суспільного життя, як "начало" і "венец" щастя, як смисл життя людини. Таке розуміння Г.Сковородою смислу людського життя вперше гідно оцінив І.Франко. Останній, розглядаючи заслуги Г.Сковороди у філософії, літературі, педагогіці, визначав його як постать "вельми помітну в історії українського народу, мабуть чи не найпомітнішу з усіх діячів наших ХУІІІ віку".

5. ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ М.В.ЛОМОНОСОВА

М.В.Ломоносов /1711-1765/ народився в с. Холмогори Архангельської губ. у сім'ї рибалки. Елементарну освіту здобув у сільських домашніх вчителів за підручниками М.Смотрицького та Л.Магницького. Вже 19-ти річним юнаком вступив до Московської слов'яно-греко-латинської академії. Протягом 1733 року навчався у Києво-Могилянській академії. Пізніше, з 1736 по 1741 рр., навчався у Німеччині /вивчав хімію, математику, фізику, філософію у знаменитого проф.Лейбніца/. З 1742 р. призначений ад'юнктом, а з 1745 р. – професором хімії, пізніше академіком Російської Академії Наук /у Петербурзі/. Чимало років свого життя віддав вчений справі розвитку гімназії та університету при Російській АН, працюючи в той же час викладачем у цих закладах.

Саме енциклопедичність наукових інтересів спонукали вченого до цілої низки відкриттів у різних напрямках російської науки: філософії, хімії, математики, географії, фізиці та ін. Прогрес людності, зокрема й російської, вчений вбачав у розвитку науки й освіти.

У вихованні вчений відстоював принцип народності, підкреслюючи, що російському народові властиві любов до Вітчизни, гуманність, вірність громадського обов'язку, працьовитість, допитливість, відвага, скромність. Метою виховання, на його думку, має бути підготовка громадян своєї Вітчизни.

До змісту освіти він включав вивчення рідної мови, літератури, історії, математики, іноземних мов, природознавства, піітики, риторики, географії.

Система освіти, на його думку, повинна складатися з трьох ступенів державної безстанової школи: початкової, середньої /гімназії/ та вищої /університету/. Головне завдання школи полягає у тому, щоб виховати у дітей любов до праці, навчати їх "правил і прийомів поведінки", дати освіту.

Заслугують на увагу методичні праці вченого, зокрема, "Регламенти" для академічної гімназії /Петербург/ і для гімназії Московського університету /1755/. Важливо, що проект та статут Московського університету теж розроблялися М.Ломоносовим. Суттєвим є те, що вчений передбачив саме ті факультети у цьому вузі, котрі найповніше віддзеркалювали тенденції світової практики вищих навчальних закладів і найповніші досягнення світової науки. Важливими принципами діяльності університету, на його думку, є відкритість та автономність. Для цього ж закладу вчений написав "Математичну хімію" та "Фізичну хімію".

М.Ломоносов створив також ряд підручників для інших типів шкіл: "Краткое руководство к красноречию", "Российская грамматика", "Краткий российский летописец с родословием", "Древняя российская история". Зокрема, "Российская

грамматика" М.Ломоносова протягом півстоліття була найкращим посібником і витримала чотирнадцять видань.

М.Ломоносов вважав, що основними методами навчання є бесіди, розповіді і лекції, які доцільно супроводити вправами; навчання повинно забезпечувати свідоме, міцне, систематичне засвоєння матеріалу. Навчальний матеріал доречно викладати коротко і стисло, а кожне теоретичне положення підкріплювати фактами; у навчанні учнів треба враховувати їх вікові особливості, природні нахили, своєчасно переходити від легкого до важкого, від простого до складного.

У вихованні, як вже зазначалося, М.Ломоносов обстоював принцип народності. Зокрема, йому належить ідея організації різноманітних з'їздів домашніх акушерок. Також він розробляв основи російської народної медицини для попередження хвороб серед дітей простого російського люду. Могутнім засобом народного виховання вчений вважав працю, приклад батьків.

Доречно згадати й благодійницьку діяльність М.Ломоносова. У його будинку /у Петербурзі/ постійно проживали найздібніші діти з малої батьківщини, котрі за кошти вченого отримували вищу освіту.

Найвищу оцінку різнобічної діяльності геніального російського мислителя дав не менш геніальний О.Пушкін: "Поеднуючи незвичну силу волі з незвичною силою поняття, Ломоносов обійняв всі галузі просвітництва...Історик. Ритор, Механік, Хімік, Мінералог, Художник і віршотворець – він все дослідив і все виявив".

6. УКРАЇНСЬКЕ ШКІЛЬНИЦТВО У XVIII СТОЛІТТІ

У першій половині XVIII ст. на Лівобережжі і в Слобідській Україні, що входили до складу Росії, рівень освіти був відносно високим.

У полках Лівобережжя існували полкові початкові школи, які відкривало саме населення власним коштом.

На запорізьких землях функціонували, як і у попередньому столітті: січова школа, школа при Самарській фортеці-монастирі і 16 парафіяльних шкіл при церквах. Розвиткові освіти і школи в Україні цього періоду сприяла діяльність мандрівних дяків.

На зразок Києво-Могилянської колегії /академії/, були створені: колегії в Новгород-Сіверському, Чернігові, Харкові, Полтаві й Переяславі, в яких навчалися діти не лише духовенства й козацької старшини, а й міщан, козаків і селян.

Зазначимо, що переважаючи у першій пол. XVIII ст. школи грамоти, полкові та запорізькі давали дітям хліборобського стану лише початкові знання. Проте вони були доступними і задовольняли на той час скромні потреби трудового люду в освіті. Вони також були єдиним джерелом, де жевріла рідна мова, правда про історію свого краю, зберігалися і примножувалися народні звичаї, традиції тощо.

З посиленням закріпачення селян і козаків, втратою Україною автономії /1775р./ та зруйнуванням Січі полкові і запорізькі школи перестали існувати.

Діяльність мандрівних дяків мала місце на Лівобережній Україні до 1786 р., в якому "мандри" були заборонені. З цією метою проведено перепис усіх церковних шкіл і вчителів у них. За реформою 1786 р. ці школи або закривалися, або перетворювалися у парафіяльні.

Особливо варто відзначити діяльність Головної Січової школи /1754-1768/. За місцем і характером навчання вона прирівнювалася до кращих братських шкіл. Тут вивчали піїтику, риторiku, математику, географію, астрономію, військову справу.

У цій та інших школах приділяли достатню увагу патріотичному вихованню та музичній підготовці учнів. З неї виходили також кобзарі, сурмачі, цимбалісти, скрипалі.

У 1738 р. в м. Глухові була відкрита школа співаків, в якій готували співаків для Петербурзької придворної капели. Тут навчалася по 20 учнів. Вони вивчали нотну грамоту, гру на скрипці, гусях, бандурі. Також з ними проводили хорові заняття. Щорічно 10 випускників направлялися до придворного хору, оркестру. Проіснувала співацька школа понад 40 років.

Особливо відомим у середині XVIII ст. стає Харківський колегіум. Багато його випускників стали відомими діячами російської та української культури /Каченовський М.Т. – професор і ректор Московського університету; Толмачов Я.В. – професор і ректор Петербурзького педінституту; Базилович Г.І. – перший російський клініцист/.

У Харківському колегіумі навчалися діти усіх верств населення. Станом на 1788 р. навчалася 287 учнів /дітей дворян 120, духовних осіб – 50, міщан і селян – 67/. У колегіумі постійно переглядався зміст освіти, вводилися нові предмети для задоволення потреб у знаннях українського дворянства. Так, з 1765р. започатковане вивчення французької та німецької мов, поглиблюється курс математики. Вивчається інженерна справа, геодезія тощо. Ведеться загальнокультурна і естетична підготовка /література, музика, живопис, архітектура/.

Якщо на першому етапі навчальний процес у Харківській колегії здійснювався за зразком колегії Київської /граматика, поетика, риторика, філософія, богослов'я/, то у другій пол. XVIII ст. він був перероблений за зразком планів Московського університету /математика, інженерна справа, геодезія, історія, географія, теологія, право, медицина/.

Це зумовлювалося потребами розвитку на Україні промисловості і намаганнями дворянства та української старшини дати своїм дітям досконалу й широку освіту. У колегії навчалися представники різних станів, за винятком дітей кріпаків.

За шкільним Статутом 1786р., в Україні почали відкриватися малі /в повітових містах/ і головні /в губернських містах/ народні училища. Головні /або чотирікласні/ училища передбачали 6-річний термін, а малі /або двокласні/ – 4-річний термін навчання. У 1783 р. були засновані перші училища у Києві й Чернігові. На початок 1801 р. в українських губерніях Російської імперії було 8 головних і 17 малих училищ.

На Правобережній Україні та в Східній Галичині, де панувала польська шляхта, подекуди існували "дяківські школи". Для покатоличення української людності насаджувалися уніатські школи, а також школи духовних орденів – василіан, єзуїтів.

У 1789 р. на Правобережній Україні було дві окружні школи з семирічним навчанням, 14 підокружних шкіл з шестирічним терміном навчання. На Буковині за часів панування Туреччини шкіл майже не було. На Закарпатті існувало кілька церковно-уніатських шкіл, в яких навчали грамоти. У 1744 р. в м. Мукачеві

була відкрита богословська школа, а в 1766 р. були засновані початкові школи в Мукачеві, XV ст., пізніше – в Тячеві та Вишкові. Існували також Ужгородська гімназія /1646/, реформаторська колегія /1540/ і католицька гімназія в Мармарош-Сигеті /1730/. У 80 рр. XVII ст. в Ужгороді було відкрито "нормальну школу", при якій з 1793 р. існувала вчительська семінарія.

Всі ці школи були центрами денаціоналізації українського народу Закарпаття, їх змадяризування і покатоличення. Наприкінці XVIII ст. обов'язковою мовою навчання в школах Закарпаття була угорська. Потребу в освіті рідною мовою закарпатські українці задовольняли приватним навчання своїх дітей.

Після першого поділу Польщі /1772/ Австрія захопила Галичину. Спочатку тут було відкрито кілька церковнопарафіяльних шкіл, а з 1783 р. у Львові було засновано російську духовну семінарію. Одночасно з цим йшло онімечення шкіл. Відкрита з 1784 р. гімназія при Львівському університеті була німецькою.

Загарбавши Буковину /1775/, австрійський уряд і на цій території насаджував німецькі школи, забороняючи українські. У XVIII ст. здійснювалася поступова заборона українського слова. У 1720 р. Петро I своїм указом заборонив друкування українських книжок. Згодом російська мова, за наполяганням царату, стає мовою викладання у всіх навчальних закладах. У 1769 р. Синод наказав вилучити всю літературу, написану українською мовою. За Катерини II для України настали ще тяжчі часи. Українська автономія була знищена, козацтво змінили гусарськими полками, козацька старшина отримала права російського дворянства, а селян-землеробів /які раніше були вільними/ закріпачили. Українська старшина намагалася наслідувати іноземне виховання, доручаючи виховувати дітей гувернерам французам або німцям.

Підкреслюючи свою позірну турботу про освіту, Катерина II все робила, аби затримати її розвиток. Так, багато мандрівних дяків, за її розпорядженням, направляли на військову службу. Інші змушені були обрати постійне місце проживання і потрапили у кріпосну залежність. Посилення кріпосного права призводило не лише до послаблення поширення освіти, а й знищення уже існуючих шкіл. У 1789 р. були закриті всі українські школи і заборонено викладання українською мовою у всіх навчальних закладах.

Запитання і завдання для студентів.

Проблемні запитання.

1. В яких університетах Західної Європи навчався Г.Сковорода?
2. Що таке філософія "серця", за Г.Сковородою?
3. Поясніть суть ідеї "спорідненої" праці Г.Сковороди.
4. Розкрийте принципи виховання особистості, за Г.Сковородою.
5. В чому полягає новітність методів навчання Г.Сковороди?
6. Які засоби трудового виховання обстоював Г.Сковорода?
7. Розкрийте сутність гуманістичного спрямування морального виховання Г.Сковороди.
8. У чому полягає феномен М.Ломоносова?
9. Який підручник М.Ломоносова має непересічне значення для російського етносу?
10. Який з українських колегіумів найближчий за змістом освіти до російського університету?
11. Спільні та відмінні ознаки шкільництва на Лівобережній та Правобережній Україні.
12. Назвіть спільні та відмінні ознаки Західноєвропейського та Українського Просвітництва.

Тематика рефератів:

1. Життя та просвітницька діяльність Г.Сковороди.

2. Філософські аспекти спадщини Г.Сковороди.
3. Ідея "сродної" праці Г.Сковороди.
4. Засоби та прийоми навчання Г.Сковороди.
5. Енциклопедичність М.Ломоносова як вченого.
6. Система освіти на Лівобережній Україні у XVIII ст.
7. Освітня система на Правобережній Україні у XVIII ст.

Педагогічні роздуми.

1. Доведіть суперечливість та драматизм періоду, що розглядається, для українського етносу /XVIII ст./ Чому Г.Сковорода зазначав: "А мой жребій с голяками..."
2. Зробіть наукове обґрунтування оцінки творчості Г.Сковороди Іваном Франком "Все в ньому: пригоди і спосіб життя, вдача, мова, форма писання – все має отой двоїстий характер, являється мішаниною старої традиції з новим духом".
3. Обґрунтуйте твердження Г.Сковороди про істинність знання: "...во всех науках и художествах плодом есть правильная практика".
4. Зробіть структурно-логічну схему стану освіти в Україні / XVIII ст./.
5. Обґрунтуйте ідею Г.Сковороди про те, як підготувати щасливу людину.
6. Розкрийте сутність твердження Г.Сковороди: "Хто труда не перейде, той і до добра не прийде".

Поясніть сутність наведених мікроуриwkів з текстів:

"Учитель и врач – несть врач и учитель, а только служитель природы, единственныя и истинныя и врачебницы, и учительницы"/ Г.Сковорода. Тв. в 2 т.-Т.2.-С.496/.

"Многие, презрев природу, избирают себе ремесло самое модное и прибыльное, но вовся обманываются"/Сковорода Г.Тв.в 2 т.-Т.1.-С.339/.

"Начало всему и вкус есть любовь. Как пища, так и наука, не действительна от нелюбимого"/Сковорода Г.Тв.в 2 т.-Т.1.-С.407/.

Кросворд.

1. Одна з головних умов пізнання людиною щастя у житті /за Г.Сковородою./
2. Вирішальна умова виявлення особистістю власного творчого потенціалу /за Г.Сковородою /.
3. Один із власних методів навчання Г.Сковороди.
4. Назва одного з героїв притчі Г.Сковороди "Благодарный Еродій".
5. Частина назви найнеобхіднішого для росіян підручника М.Ломоносова.
6. Назва перших педагогічних навчальних закладів в Україні / XVIII ст. /.
7. Назва найпоширенішого закладу в Україні у XVIII ст., в якому отримували неповну вищу освіту.
8. Назва одного з міст Західної Європи, де навчався Г.Сковорода.

		1							
	2								
3									
	4								

Розділ 13. Школа й педагогіка в Україні періоду Руїни.										
	5									
6										
	7									
	8									

Тести

- У якому з колегіумів України Г.Сковорода читав курс "Основи християнської моралі? а) Переяславському; б) Чернігівському; в) Харківському.
- Якою найпоширенішою формою послуговувався Г.Сковорода у викладі власних педагогічних поглядів? а) оповіданням ; б) притчею; в) казкою.
- Який з виховних принципів є центральним /стрижневим/ у Г.Сковороди? а)науковості; б)системності в)народності.
- У яких творах Г.Сковорода поставив завдання виховання особистості? а)"Благодарний Еродій"; б)"Сад божественных песней"; в)"Убогий жайворонок".
- Який вид викладацької діяльності був найпоширенішим у Г.Сковороди? а)індивідуальна робота з учнями; б)уроки серед природи; в)просвітницькі уроки серед простого люду/.
- Яка якість має домінувати, на думку Г.Сковороди, у вчительській професії? а)сродность; б)терплячість; в) безкорисливість.
- Що є визначальним у моральному вихованні, за Г.Сковородою? а) знання; б)мотиви ; в) звички .
- Який документ, розроблений М.Ломоносовим, надавав великих демократичних прав керівництву та викладачам вищих навчальних закладів? а) регламент; б)статут; в) положення.
- Чим зумовлюється прогрес людства, за переконанням М.Ломоносова? а)революцією; б)розвитком техніки; в) розвитком науки і освіти.
- У якому році в Україні російським царатом були закриті всі українські школи? а)1769; б)1789; в)1775.

РОЗДІЛ XIV

СТАНОВЛЕННЯ ШКОЛИ ТА ПЕДАГОГІКИ В УКРАЇНІ У ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ XIX СТ.

План:

1. Впровадження російським царатом уніфікації в освітній галузі.
2. Загальна характеристика освітніх установ України (перша пол. XIX ст.).
3. Педагогічні погляди О.Духновича.
4. Етнографічні розвідки М.Костомарова.
5. Ідея національного виховання М.Драгоманова.

Література:

1. Дорошенко Д.І. Нарис історії України (Передмова І.О.Денисюка – Л, 1991 – 576 с.
2. З історії українського шкільництва //Поч. Школа. – 1992 – №9 . – С.3-8 .
3. Іванова Р.П. Михайло Драгоманов у суспільно-політичному русі Росії та України, – К, 1971.
4. Киян Л.Ф. Визнаний діяч української освіти // Початкова школа – 1991 – №11 – С. 59-62.
5. Кравець В.П. Історія української школи і педагогіки : Курс лекцій.-Тернопіль, 1994 – С. 79-84.
6. Круглатов А.М. Михайло Драгоманов про історичну долю та завдання освіти на Україні. // Радянська школа – 1991 -№8 – С. 90-93.
7. Москаленко Н.В. Розвиток навчальних закладів у XIX ст. та системи управління ними . // Педагогіка і психологія – 1994 – №4 – С. 140-146.
8. Муравецька М. Апостол правди і науки. //Рідна школа – 1996 – №4 – с. 5-8.
9. Пінчук Л.М. Костомаров М.І. – К ,1992. – 232 с.
10. Попов П.М. Костомаров як фольклорист і етнограф. – К, 1968 – 113 с.
11. Українська культура : Лекції. /За ред.Антоновича – К.; 1993 – С.40-72.
12. Федченко П.М. Михайло Драгоманов. – К, 1991.
13. Шандра П.О. Початкова освіта у Києві в I пол. XIX ст.//Радянська школа – 1992. – №3 – С.87-91.
14. Штрихи до наукового портрета Михайла Драгоманова. Збірних наукових праць. – К, 1991. – С. 158 –168.

1. ВПРОВАДЖЕННЯ РОСІЙСЬКИМ ЦАРАТОМ УНІФІКАЦІЇ В ОСВІТНІЙ ГАЛУЗІ

У 1786 році було затверджено “Статут народних училищ у Російській імперії “, згідно з яким у губернських містах запроваджувались головні народні училища – школи з 4-х класів, але з 5-річним курсом навчання, а в повітових – малі народні училища – 2-класні з дворічним терміном навчання. Навчання оголошувалось без-становим і безплатним.

Реформа 1786 року мала на меті дати освіту в основному міському населенню. Прийняття Статуту мало певний вплив на освіту України, сприяло відкриттю нових шкіл в ряді міст. Проте охопити все населення училища не могли і не стали масовою школою. Широкі маси українського народу, по суті, були позбавлені можливості здобувати освіту та й сам її зміст мав антинародний характер: у школах заборонялася українська мова, ігнорувалися народні звичаї, традиції виховання.

Переслідувалися прогресивні діячі освіти, школа перетворилася у знаряддя русифікації українського населення. Населення України ставилось негативно як до головних, так і до малих народних училищ, вважаючи, що вони готували лише канцеляристів і сутяг, ненависних народу. Український народ, як і раніше, хотів учити своїх дітей у дяківських школах, але уряд не визнав цих шкіл і вживав проти них рішучих заходів, забороняючи ходити до дяківських шкіл і змушуючи відвідувати урядові. Але й при цих засобах боротьби з дяківськими школами, в них вчилася значно більше дітей, ніж в урядових школах. Недостатня кількість шкіл змушувала українську шляхту віддавати своїх дітей на навчання до Петербургу і Москви, або ж до західноєвропейських вузів. Українська шляхта відчувала потребу університету в Україні. Але жоден з проектів створення в Україні університету не діждався реалізації за часів Катерини II, оскільки централістська політика російського уряду взагалі була спрямована на те, щоб не допустити на Україні існування університету – може, з міркувань, що саме український народ має особливу “схильність до наук”.

Дещо інший шлях у II половині XVIII ст. пройшла освіта і школа у Східній Галичині, на Буковині та в Закарпатті, які опинились під юрисдикцією австро – угорської монархії. Український народ відразу відчув увесь тягар австрійської бюрократичної державної машини. Австрія дозволяла польській шляхті брати участь в управлінні краєм, внаслідок чого український народ терпів подвійний гніт. З посиленням експлуатації українського народу австропольська шляхта спрямувала свою діяльність на знищення всього українського. Австрійські колонізатори з презирством ставились до культури, мови, традицій західних українців, намагалися притупити їхнє прагнення до воз'єднання з усім українським народом. В школах Галичини навчання велось переважно польською, іноді німецькою мовою. Вже на початку XIX ст. в Східній Галичині було скасовано обов'язкове навчання, встановлено плату за навчання у головних школах. Це був продуманий крок, спрямований на гальмування розвитку освіти для простого люду. Посилювався суворий нагляд за діяльністю навчальних закладів, весь навчальний процес був прийнятий релігійністю.

Поступово народні школи Галичини перейшли у відання консисторій, які забороняли викладання українською мовою. До 1817 року в Галичині не існувало жодної тривіальної школи з українською мовою навчання.

Єдиними школами, в яких не заборонялося навчати українською мовою, були парафіяльні (хоч рівень їх був дуже низьким). Галичина проводила боротьбу за українську школу, за її національний характер.

Очолена духовенством, боротьба за рідну мову підготувала ґрунт для появи “Русалки Дністрової”. Австрійський уряд виступив за освіту українського населення, але на німецький лад. Українізація школи урядові була не до вподоби.

Після повстання декабристів в 1828 році було проведено контрреформу школи, головне завдання якої цар Микола I визначив, як підготовку людини до виконання нею станових обов'язків. Реакційний Статут 1828 року узаконує становість, монархізм, релігійність закладів освіти. Типи шкіл в округах були збережені, але порушувалась наступність між ними, кожний тип школи обслуговував освітні потреби певного соціального стану.

Статут 1828 року насаджував в учбових закладах муштру, зубріння, дозволяв тілесні покарання, встановлював систему суворого нагляду за учнями і викладачами, дріб'язкову, регламентацію умов їх життя, навчання і поведінки. Учбове нава-

нтаження учнів було різко збільшене з метою заповнення їх часу, позбавлення можливості займатись самостійним читанням і зустрічатись з однолітками поза учбовим закладом.

В 1831 і 1832 роках більшу частину гімназій на Правобережній Україні було закрито, польські початкові школи скасовано. Замість них насаджувались церковні православні школи, навчальні заклади закритого типу для дворян.

В першій половині XIX ст. в Лівобережній Україні було створено цілий ряд гімназій (Харків, Чернігів, Новгород-Сіверський, Полтава, Катеринослав, Херсон). Щодо середніх шкіл для дівчат, то першими школами на Україні були : “інститути шляхетних дівчат”. Вже в 1818 році в Харкові існував інститут, де вчителював А.Гулак-Артемівський. В цьому році такий же інститут було відкрито в Полтаві, в 1825 році в Одесі, в 1833 році – в Києві. Згодом почали відкривати так звані жіночі єпархіальні школи та жіночі гімназії. Київ першим з українських міст відкрив дівочу гімназію (1850 р.) , в 1860 р. вони з’явилися в Харкові і Полтаві. Курс дівочих гімназій був восьмирічним; восьмий клас був зорієнтований на підготовку вчительок і домашніх виховательок. Програми дівочих гімназій відрізнялися від чоловічих головним чином в тому, що в них не було класичних мов, а натомість заведено природознавство. Єпархіальні школи переважно були семирічними, а своєю програмою наближалися до дівочих гімназій. Існували ще середні дівочі школи відомства імператриці Марії.

Кількість повітових училищ залишалася майже незмінною, а парафіяльних з 1841 до 1856 р. збільшилось тільки на 64 в межах всієї імперії (приріст – 4 школи в рік). На Україні цей процес носив нерівномірний характер.

В кінці 50-х років на Україні повстав новий тип шкіл для підлітків і дорослих – так звані недільні школи. Перша недільна школа була заснована в Києві в 1859р., а через рік там існували вже 4 чоловічі та 2 жіночі недільні школи. Процес утворення недільних шкіл поширився на інші міста, навіть села . До навчання в цих школах взялась українська інтелігенція – вчителі, студенти і взагалі молодь, серед якої не бракувало українців, що вважали необхідним вести навчання в цих школах українською мовою. Але недовгим було життя недільних шкіл: в 1862 році розпорядженням міністра освіти всі вони були скасовані.

Всі школи на Україні, від вищих до нижчих, були русифіковані. Крім того, школа була чужою для нашого народу, не тільки мовою, а й самою методикою викладання. В читанках та підручниках говорилося виключно про руський народ, його господарське життя і звичаї, історію, а про український – і не згадувалося. В школі дитина потрапляла в залежну від неї духовну атмосферу, в чужий світ – нічого свого рідного вона не бачила. А звідси – слабкий розвиток дитини, невисокий рівень знань.

З таким шкільним балансом вступила Україна в II половину XIX століття. Але представники українського народу прагнули навчати і навчатися рідною мовою. Цісарський уряд був змушений піти на поступки. Новий шкільний статут, прийнятий в 1787 році, визнав українську мову основною для шкіл Галичини, а в 1789 році уряд Австрії дав згоду на відкриття українських шкіл, хоч даних про відкриття хоча б однієї школи з українською мовою навчання немає.

На початку XIX ст. царський уряд Олександра I проводить реформування системи освіти в Росії за західноєвропейським зразком, запозичивши систему освіти періоду французької революції.

Навіть у найважчі часи русифікації України передова частина інтелігенції усвідомлювала, що без національного навчання розвиток української держави стане неможливим. В ході реформи 1804 р., керівництво справою освіти в округах покладалось на університети, які, на думку української інтелігенції, повинні були зайняти принципові позиції з проблеми формування національної освіти в українських землях. Не дивно, що ректор Харківського університету Іван Рижевський звернувся до Імператорської Академії Наук. з пропозицією видати літопис про Україну, її мову. Академія не дала відповіді на цей лист.

Не обминула русифікація і середніх шкіл. У гімназіях, що відкривалися на Україні, навчання проводилось російською мовою. Українська мова, культура і історія не вивчались і в жіночих середніх навчальних закладах; українського народу ніби й не існувало взагалі. Українська мова зовсім усувалась зі школи. У 1863 році російський міністр внутрішніх справ Валуєв видав наступний указ : “ Никакого малороссийского языка не было, нет и быть не может и что наречие, употребляемых простонародьем, есть тот же русский язык, только испорченный влиянием на него Польши”. Інколи в російських підручниках з’являлися статті з українського життя, але вони або спотворювали історію українського народу, або були просто брехнею. Російська історія не обмежувалась русифікацією української школи. У 1876 році царський уряд видав указ, який перекривав і цей доступ рідного слова до українського народу.

“Не допускать ввоза в пределы Империи без особого разрешения книг, издаваемых на малороссийском наречии.

Печатание и создание в империи оригинальных произведений и переводов на том же наречии воспретить.

Воспретить различные сценичные представления и чтения на малороссийском языке “.

Ця доба відзначалася повним пригніченням вчительства і учнів. Православ’я цілком русифікувалось, як і чимало вихованців шкіл. Після розправи із членами Кирило-Мефодіївського братства царизм посилив репресії проти України. Заборонялись будь-які книги українською мовою, переслідувались навіть наукові статті про Україну російською мовою.

2. ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСВІТНІХ УСТАНОВ УКРАЇНИ (ПЕРША ПОЛОВИНА XIX СТОЛІТТЯ)

З початком XIX століття традиційні школи зникають. Ріст кріпацтва спричинив зникнення сільських шкіл. Російський уряд намагається заводити свої урядові школи з одноманітною організацією, однаковими програмами та вимогами в напрямі русифікації українців. Та його заходи не мали особливого успіху. Під тиском передової громадської думки царський уряд Олександра I проводить реформування системи освіти в Росії за західноєвропейським зразком, запозичивши систему освіти періоду французької революції. Оперуючи зовні просвітительськими ідеями, а насправді перекручуючи їх, царські урядовці прийняттям Статуту 1804 року знешкоджують ці ідеї, пристосовувавши їх до своїх потреб.

Статут навчальних закладів передбачив, що державна система освіти має будуватись “ відповідно до обов’язків і користі кожного стану”. Основними типами

навчальних закладів були визначені : церковнопарафіяльні школи (1 рік навчання) ; повітові (2 роки навчання) ; гімназії (4 роки навчання) ; ліцеї ; університети .

Поряд з ними існували *духовні семінарії та духовні училища*. Тобто, відзначається виразний “становий” характер освіти: у гімназіях вчилися діти дворянські, в семінаріях – діти духовенства, в повітових – діти міщан.

Існували ще так звані *прихідські (початкові) школи*, призначені для елементарної освіти селянства. Виникали вони поволі та в обмеженій кількості.

В однорічних початкових школах діти навчалися читати, писати, виконувати перші дії, обов’язковим було вивчення Закону Божого. На утримання цих шкіл уряд коштів не виділяв. Тому в 1820-х роках у деяких місцевостях, як, наприклад, Київщині, виникають *ланкастерські* школи. При наявності від 60 до 120 учнів і одного вчителя доводилось вдаватись до системи взаємного навчання.

Про окремі деталі організації навчання в ланкастерській школі повну інформацію подає документ, складений учителем Полонським у 1840 році. Це перелік предметів, необхідних для навчання дітей за методом Ланкастера : 30 паличок розміром 3 вершки, 50 дощечок і вішалка для таблиць. Всі учні поділяються на 8 класів : першокласники вчилися писати букви спочатку на піску, учні 2-6 класів писали крейдою і грифелями на дощечках, а учні 7-8 класів – перами на папері. Белль-ланкастерська система навчання проіснувала в Києво-Печерській чоловічій парафіяльній школі до першої половини XIX ст.

Другим ступенем у системі початкових шкіл були *повітові* (2 роки навчання). Кількість навчальних дисциплін була збільшена : арифметика, геометрія, загальна фізика, технологія, природнича історія, географія, російська, польська, німецька, французька мови, креслення, малювання, катехізис. Діти отримували необхідні знання відповідно до їх стану та рівня промисловості, а також такі, які б дали їм змогу навчатись у *гімназіях*.

Випускники гімназій могли продовжити навчання в *університетах*, які включали такі факультети : морально-політичний, фізико-математичний, медичний, філологічний, юридичний тощо.

17 січня 1805 року було відкрито університет у Харкові, який складався з 4-х факультетів. В 1811 р. зі складу університету виділився педагогічний інститут, що став своєрідною базою для підготовки кадрів викладачів перш за все для самого університету, а згодом – кузнею учительських кадрів для України.

3. ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ О.В.ДУХНОВИЧА

Найбільш визначним представником культурно-освітнього руху на Закарпатті був Олександр Васильович Духнович . Він народився в селі Тополя на Пряшівщині в сім’ї священника . Після закінчення Ужгородської гімназії і духовної семінарії працював домашнім вчителем, викладав російську мову в семінарії .

Олександр Васильович став автором першого на Закарпатті народного букваря – “Книжничі читальної для початківців” (1847), підручників для початкової школи з географії та історії (1831р.), російської мови (1853) , а також “Народної педагогії на користь училищ та вчителів сільських (1857р.) , яка була першим систематизованим підручником педагогіки для народних вчителів не лише Закарпаття , а й інших регіонів Західної України .

Виходячи з реальних умов, О.Духнович пропонує в кожному селі обирати “шкільного куратора”, який би збирав кошти на шкільний будинок, оплату вчителів та створення шкільного фонду для забезпечення сиріт і дітей незаможних батьків навчальними посібниками і приладдям.

В 30-40-х роках О.Духнович розпочав на Закарпатті свою діяльність – літературну та педагогічну. Виступав за народність виховання. Сутність виховання, вважав педагог, – зберігати і вдосконалювати дані від природи “сили людські тілесні та духовні”.

Виступав за народність навчання, за навчання на рідній мові, відіграв велику роль у відкритті більше 70 шкіл. Науку і просвіту розглядав як “єдиний засіб і шлях до майбутнього щастя народу”. О.Духнович показав, що праця – найважливіший фактор становлення особистості. Сформулював ідею поєднання навчання з сільськогосподарською працею. Діяльність Олександра Васильовича Духновича сприяла потягу українського населення до освіти і знань. Незважаючи на утопічний характер поглядів на шляхи національно-культурного відродження закарпатських українців, Олександр Васильович виступив палким і послідовним поборником великого братерства українців, росіян та інших народів.

Виходячи з принципу природовідповідності, О.Духнович вимагав врахування вікових та індивідуальних особливостей вихованців. Ця вимога була основою його дидактичних поглядів.

На принципі природовідповідності ґрунтуються думки Олександра Васильовича про рівномірний розвиток фізичних та інтелектуальних сил дитини. Цьому принципу підпорядковувався і зміст розумового, морального, фізичного та трудового виховання. Велику увагу Олександр Васильович Духнович приділяв розробці дидактичних проблем. На перше місце він поставив наочність, потреба в якій, на його думку, впливає з конкретності мислення дитини. Для того, щоб дитина не зневірилась у власних силах, щоб не гальмувався її розвиток, слід, на його думку, дотримуватись принципу доступності і посиленості у навчанні.

Щоб діти свідомо засвоювали знання, потрібно, вважав Олександр Васильович, розвивати їхню пізнавальну активність. Цікаві думки висловлював педагог щодо забезпечення ґрунтовності і міцності знань, питань морального виховання.

Одне з провідних місць у процесі виховання О.В.Духнович відводив праці, а також заохоченню і покаранню, до яких радив вдаватися дуже обережно.

Вирішальну роль у формуванні людської особистості відводив вчителю. “Хто дав тобі виховання, той більше тобі дав, ніж той, хто дав тобі життя”. Сімейне виховання О.Духнович розглядав як природний обов’язок батьків.

Діяльність О.Духновича була спрямована на те, щоб не тільки діти міста, а й сільські діти, незалежно від свого матеріального становища, мали змогу опанувати науку.

О.Духнович не тільки сприйняв передові педагогічні ідеї свого часу, але й творчо розвинув їх на принципах народності, демократизму та гуманізму.

О.Духнович – один з перших професійних вчених-педагогів на Західній Україні. Йому належить достойне місце у вітчизняній історії педагогіки.

В передмові до батьків автор “Народна педагогія” О.В.Духнович говорить, що щастя людини залежить від народження, але більше від морального виховання.

“Дай сину твому здоровий розум, добру вдачу, дай йому науку, здібність, працелюбність, добре серце ... дай йому добру волю... і дав йому майже все”.

Методи та правила виховання О.Духнович поділяє на загальні та спеціальні (“приватні”). Загальні подають загальні правила, закони. Приватні вказують, як треба вчинити в особливих випадках. Педагогія – мистецтво мистецтв. Педагог перевищує всіх митців.

Одна з найпотрібніших якостей вчителя – добра вдача.

Учнів в школі можна поділити на три частини :

* найбільша частина – середнього рівня розвитку ;

* учні з високим інтелектом ;

* із слабким розумом .

Найбільше треба звертатись до середніх, але і не залишати інших. Сильним – давати додаткові завдання. Слабких – заохочувати, щоб вчилися, як зможуть.

Вчитель повинен спрямовувати природні нахили дітей пустувати, штовхатися, бігати. Повинен звертати увагу на вдачу учнів. Давати їм духовні та тілесні вправи.

Духовні – добре і правильно думати, розмірковувати, пам’ятати, відчувати, тому що доброта не народжується з людиною. Вона приходить через старанність до доброго, корисного правомислення.

Під час тілесних вправ звертати увагу на вік і фізичний розвиток учнів, їх нахили. Щоб діти ніколи не були без роботи, тому що з цього – лінощі та інші погані риси.

Покарання – словом, порадою, але не бити дитину.

Похвала і любов заохочують на добро, відвертають від зла.

Осуд та фізичні покарання роблять дітей жорстокими та відвертають від праці.

4. ЕТНОГРАФІЧНІ РОЗВІДКИ М.І.КОСТОМАРОВА

Микола Іванович Костомаров народився 4 (16) травня 1817 року в селі Юрасівці Острогозького повіту колишньої Воронезької губернії у родині російського поміщика і українки-кріпачки.

У 1833 році шістнадцятирічний Костомаров вступив до Харківського університету. Під враженням від лекцій професора Луніна історія стала його улюбленим предметом. Особливо його зацікавило таке питання: “Чому це в усіх історіях оповідають про видатних державних діячів, іноді про закони та установи, але нібито нехтують життям народної маси?”.

По закінченні університету в 1837 році молодий М.Костомаров розпочав вивчення українського фольклору. В ту добу фольклористика і етнографія майже ототожнювались.

Варто відзначити, що вже в той час Костомаров розглядав термін “народ” не тільки етнічно, а й соціально. Він вважав, що народ – це “убогий мужик, землероб-трудівник”. Уже саме це розуміння поняття “народ” не могло не привести дослідника до такого джерела вивчення історії, як фольклор та етнографія.

Перечитавши усе, що тільки було надруковано з фольклору та етнографії, дослідник прагнув ближче познайомитися з самим народом – не з книг, а з живої розмови, з живого спілкування з простими людьми, з масами. “З цією метою я почав робити – розповідає М.Костомаров, – етнографічні екскурсії з Харкова по сусідніх селах, по шинках, які у той час були справжніми народними клубами. Я слухав мову і бесіди, занотовував слова і вирази, втручався в розмови, розпиту-

вав про народне життя-буття, записував подані мені відомості і примушував собі співати пісень!”.

Так, подорожуючи з свого маєтку до Харкова, М.Костомаров по дорозі заводив серед селян знайомства і за їх допомогою записував безліч пісень і різних відомостей про народні обряди і звичаї. Отже, в особі молодого вченого тісно поєднувалися фольклорист і етнограф, дослідник народних пісень і народного побуту. Після невдачі з першою магістерською дисертацією М.Костомаров не припинив своєї наукової діяльності, зокрема, як дослідник та збирач народної творчості. Навпаки, для другої магістерської дисертації він обрав ще більш незвичайну і сміливу на той час тему: “Об историческом значении русской народной поэзии”. Дисертація М.Костомарова, як показує сама її назва, є спробою використати народні пісні як найважливіше джерело для вивчення історії народу.

Народна поезія, за М.Костомаровим, не завжди однаково, відображає життя народу. У відтворенні зовнішньої історії вона обмежена тільки історичними піснями. Для відбиття ж внутрішньої історії, звичаїв родинного життя, народна поезія має більші можливості, хоча і тут історик не завжди може бути цілком задоволеним. Найбільше значення, за М.Костомаровим, має народна поезія як таке джерело, що дає змогу з’ясувати світогляд народу, погляд народу на самого себе і на своє оточення в минулому і сучасності. М.Костомаров уже тоді зробив великий поступ як збирач української народної пісенності. Так, у списку джерел до його дисертації, крім майже всіх на той час опублікованих українських, російських і польських друкованих збірників, вміщені й дві рукописні фольклорні збірки: привезена Срезневським з Галичини збірка західноукраїнських колядок Г.Бірецького (33 зразки) і власна неопублікована велика збірка української народної пісенності (понад 500 зразків).

Вивченню народної поетики, зокрема, символіки, вчений надавав великого значення. Ще восени 1842 року він пише дисертацію, в якій описує символіку, яка, на його думку, пояснює характер; погляди, поведінку народу.

Особливу увагу він приділив вивченню символіки рослин. М.Костомарову належать дослідження історичних народнопоетичних творів – думи й історичні пісні, які автор групує в трьох циклах: турецько-татарському, польському і російському. У своїй дисертації учений робить спробу дослідити відображення в народнопісенній творчості суспільного життя і побуту українських народних типів: козака, чумака, бурлаки, селянина.

М.Костомаров ще в 1843 році написав статтю “О цикле весенних песен в народной южнорусской поэзии”. У цій статті вчений досліджує українські веснянки, петрівські і купальські пісні за поступовим розвитком почуттів молоді (переважно дівочої), починаючи з перших неясних передчуттів кохання до роздумувань про шлюб тощо.

На тлі лірично-психологічної картини розвитку почуття, як воно відбито в піснях весняно-літнього циклу. М.Костомаров побіжно спинається і на епічно-міфологічних аспектах пісень, що походять з далекого минулого, розглядає образ Матері як уособлення весни, образи Рожі і Дунаю, дитини, що підкидає золоте яблучко, утоплениці Марени, Івана Купального та ін. В кінці – міркування про суть купальського свята, як залишку стародавнього культу вогню і води, про поєднання в купальському святі глибокої язичеської старовини з пізнішими християнськими нашаруваннями. Цінність цієї розвідки полягає ще й у тому, що вона здебі-

льшого заснована на доті неопублікованих текстах, записаних або ним від інших М.Костомаровим, або здобутих ним від інших записувачів, переважно в Воронезькій губернії та в північній частині Харківщини.

У 1844 році М.Костомаров деякий час проживав на Волині, викладав історію в гімназії міста Рівне. Маючи на меті вивчати народні пісні й звичаї в історичних піснях України, він записав там багато пісень. Зокрема, він записує ряд антикріпосницьких пісень про славного народного героя, керівника збройної боротьби селян проти кріпосників на Поділлі – Устима Кармелюка.

Пізніше М.Костомаров пише монографію “Славянская мифология”, яка є спробою дослідження міфології у стародавніх слов’ян на основі писаних джерел, що збереглися в середньовічній літературі, а, особливо, усних, які побутували в народних традиціях слов’янських народів, зокрема, українського і російського.

У Саратові, куди М.Костомарова було заслано в 1847 р., він продовжував наукову етнографічну роботу, збирав фольклорні матеріали, на цей раз російські. Але вчений не забув українських досліджень. У 1859 р. він видав “Народные песни, собранные в западной части Волынской губернии в 1844 году”. Збірка містить 202 пісні, переважна частина яких записана на Волині; є тут і записи з Полтавщини, Харківщини, Київщини і Галичини.

Згодом М.Костомаров пише книгу про Богдана Хмельницького, в якій використав народну творчість, обстоював принцип народності.

Про посилений інтерес М.Костомарова до народних рухів та їх відображення у фольклорі свідчить також його розвідка “Бунт Стеньки Разіна” (1858р.)

Захоплення М.Костомарова найновішим фольклором не виключало його інтересу до найдавніших виявів народної творчості, причому поряд з джерелами живими, усними вчений вивчив фольклорні елементи і в пам’ятках писемності, не виключаючи й дуже давніх.

У 1873 році М.Костомаров опублікував працю “Предание первоначальной русской летописи в соображениях с русскими народными преданиями в песнях, сказках и обычаях”, в якій він зробив аналіз найдавніших літописних оповідань і розкрив їх фольклорне походження, прослідкував цікавий шлях народних переказів, казок, пісень від уст народу до стародавньої літописної пам’ятки.

Величезну роботу виконав М.Костомаров у царині вивчення національного багатства українського народу – народних дум.

Саме з огляду на це його монографія “Богдан Хмельницький” є особливо цінним зібранням визвольної героїчно-патріотичної поезії, де знаходимо багато рідкісних, розшуканих М.Костомаровим і вперше ним опублікованих дум. Для прикладу можна вказати яскраво патріотичну думу “Іван Богуславець”, що цікаво варіює славнозвісний образ Марусі Богуславки; художньо-алегоричну і гостро-соціальну думу “Сокіл і соколя”; оригінальну редакцію думи “Козацьке життя”, в якій оспівується злиденне існування козака-нетяги тощо.

Творчість М.І.Костомарова можна вважати справжнім подвигом, беручи до уваги тяжкі умови його діяльності. Він першим в українській науці ототожнив історію людства з історією самого народу.

5. ІДЕЯ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ М.ДРАГОМАНОВА

Михайло Драгоманов належить до тих діячів, що увійшли в нашу історію як духовні натхненники українського національного, соціально-політичного та культурного відродження. Чільне місце в його спадщині займають праці, в яких безпосередньо або певною мірою розглядається розвиток української освіти, школи, культури та їх взаємодія на різних етапах національно-політичного життя українців.

Михайло Петрович Драгоманов народився 18 вересня 1841 року в м. Гадячі на Полтавщині. Раннім і різнобічним розвитком він передовсім зобов'язаний своїм батькам, оточенню.

З 1849 по 1853 рік юнак навчався в Гадяцькому повітовому училищі, пізніше – в Полтавській гімназії. Восени 1859 року М.П.Драгоманов стає студентом історико – філологічного факультету Київського університету, де вдосконалює свою загальну й політичну освіту, дістає перший справжній громадянський гарт, витримує перші серйозні випробування.

Аргументовано, спираючись на історичні факти, М.Драгоманов переконував у споконвічному прагненні українців до освіти й культури, до вченості та знань.

У наступні роки помітним політичним явищем у соціальному житті України та Росії стали публічні виступи М.Драгоманова в різних газетах із закликом до освіченої української та російської громадськості об'єднатися задля проведення радикальних реформ у галузі освіти: елементарної, спеціальної та вищої. Він наполягав на поверненні прав українській мові, насамперед в галузі народної освіти.

Займаючись просвітницькою діяльністю, М.Драгоманов мріяв про той час, коли етичне та естетичне виховання в українських школах звернеться до джерел педагогічного впливу кращих народних традицій, діти будуть виховуватись прекрасними українськими піснями; він прагнув створити українську енциклопедію (розробив план до неї), завданням якої було б у популярній формі “твердо і ясно провести скрізь метод вільного розуму, котрий покладається тільки на себе і більше ні на що”. Не раз піднімав М.Драгоманов проблеми вчителства. Особливо його хвилювало становище сільських учителів.

М.Драгоманов вважав, що вчителі повинні чітко усвідомлювати мету педагогічної діяльності – виховання нової людини. Це завдання ставили перед собою різні педагогічні системи; якою вона має бути, розуміли по-різному, залежно від соціально-політичних ідеалів, що сповідували їх творці. У М.Драгоманова цей ідеал спирався на демократичну, гуманістичну й патріотичну основу національної свідомості, котра поєднувалась з толерантністю у взаєминах між людьми, з правдою і справедливістю. Цікавим і важливим є те, що при підготовці вчителів, як вважав М.Драгоманов, слід подбати про засвоєння ними сучасних принципів педагогіки, про високий рівень професійної компетентності.

М.Драгоманов, відзначала С.Русова, переконливо доводив, що “наука давно вже встановила необхідність навчання кожної людини її рідною мовою, потребу кожного народу мати свою власну рідну школу, яка б відповідала народним потребам і психічному складові народу”. Сам же М.Драгоманов писав: “...переносючи здобутки вселюдської науки на рідний ґрунт, треба дбати, щоб за них могли скористатися рівно всі люди, а для цього треба ширити науку рідною мовою, бо з науки чужою мовою, незрозумілою для наших дітей, пуття не буде”. Навчання мовою чужою – “це лихо таке, котре тягнеться десятки років і само по собі може постави-

ти наш народ трохи не позаду усіх народів у царстві руським”. Винні в цьому і самі українці, ”котрі мало показали своїми науковими працями – словниками, граматиками і т.д., що мова нашого народу дійсно окремо від мови московської”.

У праці, присвяченій місцевому елементу в навчанні, М.Драгоманов з дружиною Л.Кучинською узагальнили досвід західної та східної європейської педагогічної думки (Бреалю, Гільденбранда, А.Дістервега, Й.Песталоцці, а також К.Ушинського, Весселя, Кордуя). На їхню думку, це є “необхідним наслідком основного принципу новітньої педагогіки – рухатися від близького, оточуючого, відомого учителеві до далекого, нового, від часткового до загального.

Великого значення надавав М.Драгоманов вихованню дитини в сім’ї, тобто саме батьківському вихованню. Дбаючи про виховання тогочасної української молоді, М.Драгоманов орієнтує її на найвищі людські взірці духу і праці, нагадуючи ще й про неодмінну високу моральну якість самовіддано служить рідному народу, а не бути його “провінційним родичем, прихвоснем чужого”.

Отже, можна простежити думку про те, що основними напрямками концепції національного виховання М.Драгоманова є етичне, естетичне, патріотичне, моральне виховання дітей, що включає в себе виховання у дітей любові до батьківщини, рідної мови. Значне місце надається у працях М.Драгоманова батьківському вихованню, а також підготовці кваліфікованих кадрів для здійснення процесу виховання в умовах освітньої діяльності.

Теорія національної освіти М.Драгоманова віддзеркалює особистість її автора. Сучасники відзначали, що це була натура ясна, прозора. В око впадали глибока щирість і рідкісна чесність М.Драгоманова. Його слова та вчинки, все життя були достеменним відбитком великої душі, сповненої любові до свободи, правди й України.

Запитання і завдання для студентів.

Проблемні запитання.

1. Які риси відрізняли систему народної освіти в Україні в кінці XIX на поч. XX ст.?
2. Які типи шкіл існували в Росії і в Україні в цей період ?
3. На які навчальні заклади поділялася система освіти за “Статутом навчальних закладів підпорядкованих університетам “?
4. Де були відкриті перші “інститути шляхетних дівчат” ?
5. Коли починають зникати традиційні українські школи ?
6. Якою мовою викладалося в школах в той час ?
7. Де вперше на Україні було скасоване обов’язкове навчання ?
8. Що вчинила Катерина II для того, щоб провести реформу школи ?
9. Назвіть дату проведення шкільної реформи ?
10. Визначте сутність процесу виховання, за теорією О.В.Духновича.
11. Хто написав :”Педагогія – мистецтво мистецтв?”
12. Як радив карати дитину О.Духнович ?
13. Що вважав джерелом вивчення історії Микола Іванович Костомаров?
14. Кому належить “Словянская мифология”?
15. За яким принципом була побудована творчість М.І.Костомарова ?
16. Чого постійно вимагав М.П.Драгоманов, надаючи великої уваги принципу народності у вихованні ?
17. Які вимоги ставив М.П.Драгоманов до вчителів ?
18. За яким методом педагогічної діяльності повинен працювати вчитель, на його думку?

Теми рефератів :

Освітні установи України I половини XIX ст.

Знищення української освіти російським царством .

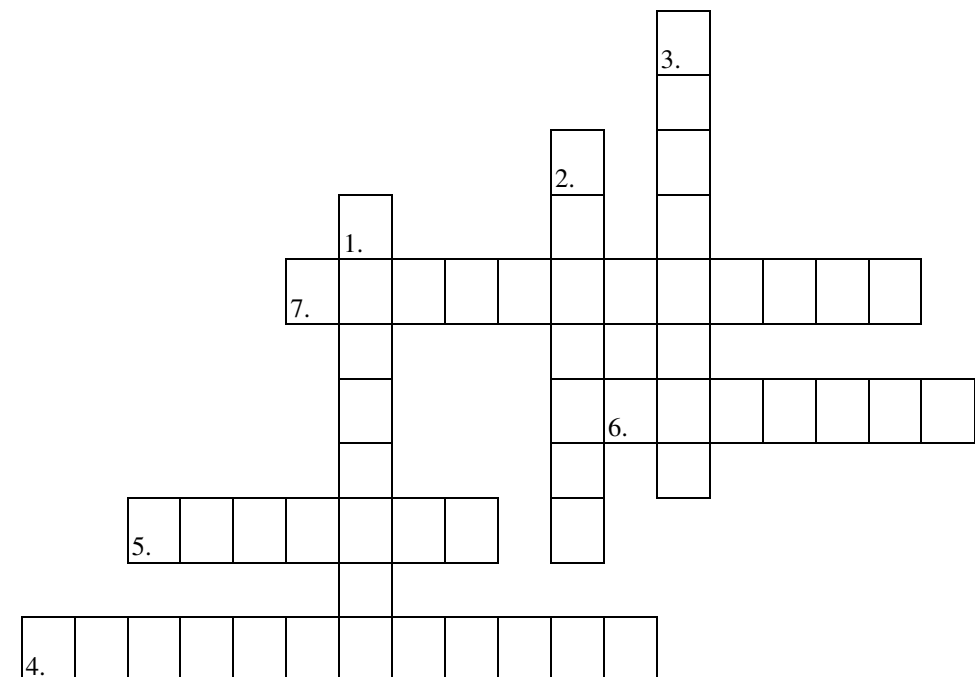
Народна педагогіка О.В.Духновича.

М.І.Костомаров. Його життя і педагогічна творчість.

Національне виховання за М.П.Драгомановим.

Кросворд.

1. Які школи виникають на початку XIX ст. за наказом Російського Уряду?
2. З якої країни Катерина II запросила фахівця, щоб провести реформу школи?
3. Яка частка українського населення вимагала військової освіти для своїх синів ?
4. Які училища виникають в Росії на початку XIX ст. ?
5. Ім'я російського імператора, який визначив, що “революційна ересь іде від освіти”.
6. Хто видав циркуляр, в якому вказувалось : “Никакого малороссийского языка...”?
7. Тип навчальних закладів за Статутом 1804 р.?



РОЗДІЛ XV

ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ К.УШИНСЬКОГО, Л.ТОЛСТОГО, П. ЛЕСГАФТА ТА М.ПИРОГОВА.

План:

1. Загальна характеристика суспільно-педагогічного руху 60-х років XIX ст.
2. Життя та діяльність К.Д.Ушинського.
3. Філософське розуміння людини К.Д.Ушинським.
4. К.Ушинський про педагогічну науку та завдання виховання.
5. Дидактика К.Ушинського.
6. К.Ушинський про вчителя.
7. Ідея загальнолюдського виховання М.Пирогова.
8. Ідея вільного виховання Л.Толстого.
9. Соціально-педагогічні погляди П.Ф. Лесгафта.

Література:

К.Д.Ушинський. Твори. – М, 1952.

1. “Про корисність педагогічної літератури.” – Т.2. – С.15-42.
2. “Про народність в громадському вихованні.” – Т.2. – С.69-167.
3. “Праця в її необхідному значенні.” – Т.2. – С.333-362.
4. “Рідне слово.” – Т.2. – С.554-575.
5. “Людина як предмет виховання.” – Т.8. – С.11-61, 267-281.
6. “Педагогічна подорож до Швейцарії.” – т.3. – С.87-104.

М.Пирогов. Избранные педагогические сочинения. – М, 1953.

1. “Питання життя.” – С.531-557.
2. “Про недільні школи.” – С. 394-403.

Л.Толстой. Педагогические сочинения. – М,1953.

1. “Кому у кого навчатися писати: селянським дітям у нас , чи нам у селянських дітей” – С.316-338.

Додаткова література:

1. Гончаров Н.К. Педагогическая система К.Д.Ушинского -М.,1974.
2. Лоркипанидзе Д.О. Педагогическое учение К.Д.Ушинского-М.,1987.
3. Струминський В.Я. Основи дидактики К.Д.Ушинського. – М.,1987.
4. Кравець В.П. Історія української школи і педагогіки. – Тернопіль,1994.
5. Єгоров С.Ф. Хрестоматія з історії школи і педагогіки Росії. – М.,1968.
6. Антология педагогической мысли Украинской ССР / Под ред. М.Фоменко-М.,Педагогика,1988.

1. ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА СУСПІЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО РУХУ 60-Х РОКІВ

60-ті роки XIX століття характеризуються новими явищами в історії школи та педагогічної думки в Україні. Скасування кріпосного права, розвиток капіталізму, загострення соціальних суперечностей, зростання селянських зворушень, революційно-демократичний рух – усе це об’єктивно сприяло розвитку шкільної освіти.

У 60-х роках XIX ст. передові педагоги України виступили проти станової школи з її муштрою і відривом від життя, теорії від практики. Вимогам реформи початкової, середньої і вищої школи, розвитку жіночої освіти, боротьбі за українську національну школу, запровадженню ефективніших методів навчання приділялося дедалі більше уваги.

Громадсько-педагогічний рух сприяв заснуванню громадських, наукових, педагогічних товариств, комітетів грамотності, які ставили своїм завданням – поширення освіти серед народу і пропаганду передових педагогічних ідей.

У великих містах, а згодом і в деяких селах, почали відкриватися недільні школи для дорослих /перша така школа була відкрита в 1859 році в Києві/.

Цей період характеризується бурхливим розвитком педагогічної преси, появою цілого ряду педагогічних журналів і газет (“Журнал для воспитания” /1857/, “Учитель”/1860/, “Ясная поляна ”/1861/, “Педагогический сборник” /1864/ та інші).

На сторінках педагогічних журналів висвітлювались питання, що стосувалися реформи шкільної освіти, психології, педагогіки, дидактики, методики викладання окремих дисциплін та ін.

Суспільно-педагогічний рух 60-х років був не однорідним. Педагоги, що належали до різних напрямків, трактували питання з своїх класових позицій.

Педагогічна думка середини та кінця XIX століття була представлена відомими діячами громадсько-педагогічної думки М.І. Пироговим, Л.М.Толстим, М.О.Корфом та ін. /буржуазно-ліберальний напрямок/, К.Д.Ушинським, В.І.Водовозовим, М.Ф.Буняковим та ін./ буржуазно-демократичний напрямок/, М.Г.Чернишевським, В.Г.Белінським, Д.І.Писаревим /революційно-демократичний напрямок/, О.В.Духновичем, П.О.Кулішем, Л.Ф.Головацьким та ін./національний напрямок/.

2. ЖИТТЯ ТА ДІЯЛЬНІСТЬ К.Д.УШИНСЬКОГО

Костянтин Дмитрович Ушинський народився 2 березня 1824 року в м.Тулі. Батько його – Дмитро Григорович, уродженець Харківської губернії, здобув дворянське звання в 1838 році, після багаторічної служби в армії та в різних установах Тули, Полтави, Петербурга, Оленця, Вологди, Новгорода-Сіверського, скарбником губернського земства, повітовим суддею тощо. Мати майбутнього педагога – Любов Степанівна Гусак-Капніст походила з родини відомого письменника В.В. Капніста, який народився і жив в селі Обухівка Миргородського повіту Полтавської губернії.

Дитинство і рання юність К.Д.Ушинського минули в маєтку батька, що стояв на високому мальовничому березі річки Десни поблизу Новгорода-Сіверського. Великий вплив на нього мала мати, яка померла, коли Кості не було 12 років. Заклопотаний службовими справами, батько вдома майже не бував, і допитливий, мрійливий підліток значною мірою формувався під впливом книжок та навколишньої чарівної української природи. Багато дала йому також Новгород-Сіверська гімназія – головним чином завдяки тому шанобливому благоговійному ставленню до наук, яке в ній культивувалось її директором, професором І.Ф.Тимківським, відомим педагогом і вченим, одним із засновників Харківського університету.

У 1840 році К.Ушинський вступає до Московського університету на юридичний факультет, де на всю широчінь розгорнулися його здібності. Товариш Костян-

тина по університету, Ю.С.Рехневський, згадував: “Ми всі звернули увагу на Ушинського, який з розумним і надзвичайно симпатичним лицем, жива і жвава мова якого, оригінальні і різкі судження з приводу університетських лекцій, тогочасних літературних і театральних явищ і всього, що цікавило наш університетський світ, мимоволі збуджували загальне співчуття, яке викликає всяка непересічна молода людина”.

У 1844 році, 21-річним юнаком, К.Д.Ушинський блискуче закінчує університет і одержує запрошення посісти місце професора у Демидівському ліцеї м.Ярославлі. Проте перед тим, як приступити до виконання своїх професорських обов’язків, К.Д.Ушинський ще два роки провів у Московському університеті, готуючись до магістерського екзамену.

У 1846-1849 рр. К.Д.Ушинський працює в Ярославському ліцеї професором камеральних наук. Камералістика включала в себе елементи шкільного права, політичної економії, науки про фінанси, історії та філософії. Блискуча ерудиція, яскравий талант, смілива антикріпосницька, антисамодержавна спрямованість лекцій завоювали молодому професорові величезну популярність серед студентів і створили репутацію неблагонадійного в очах місцевого начальства. До ліцею з інспекцією прибув опікун Московського учбового округу, внаслідок чого було звільнено двох найбільш прогресивних професорів – К.Ушинського та С.Львівського.

Талановитий 25-річний професор марно намагався знайти роботу, що відповідала б його педагогічному покликанню. З великими труднощами йому вдається вступити на службу, яка зовсім не відповідала його духовним інтересам, – помічником начальника департаменту духовних справ іноземних віросповідань у Міністерстві внутрішніх справ.

У 1854 році Ушинський дістає посаду викладача російської мови та інспектора класів у Гатчинському сирітському інституті, де працював до січня 1859р. Тут широко проявилися його організаторські і педагогічні здібності.

У 1857-1858 рр. в “Журнале для воспитания” Ушинський опублікував статті *“Про користь педагогічної літератури”*, *“Три елементи школи”*, *“Про народність у суспільному вихованні”* /1858/, *“Шкільна реформа в Північній Америці”* та ін.

В Росії в цей час поживалось громадське життя, передові сили суспільства все частіше вимагали скасування кріпосного права, все гостріше постають і педагогічні проблеми, зокрема питання про жіночу освіту, про становище жінки в суспільстві та сім’ї. Урядові кола змушені були зайнятися реорганізацією закритих жіночих закладів, у тому числі і такого аристократичного закладу, як Смольний інститут.

К.Д.Ушинський уже був відомий як визначний педагог-реформатор, і тому його запрошують на посаду інспектора Смольного інституту шляхетних дівчат. Інспектор керував навчальною частиною закладу, мав право добирати вчителів, отже, був наділений порівняно великими повноваженнями. І К.Д.Ушинський з властивою йому енергією та рішучістю заходився перебудувати не тільки навчально-виховний процес, але й весь життєвий устрій інституту. За короткий час /він працював тут з лютого 1859 по березень 1862р./ К.Д.Ушинський сколихнув стояче болото інститутського устрою. Він заборонив класним дамам втручатися в навчальний процес, звільнив непідготовлених консервативних учителів і запросив талановитих передових педагогів: перебудував навчальну програму, наблизив її до життя, ввів природничі науки, педагогіку, психологію /і сам викладав останні/, відкрив додатковий дворічний педагогічний клас. Було зрівняно в правах, у навчальній програмі та тривалості перебу-

вання “шляхетний” /Миколаївський/ і “нешляхетний” /Олександрівський/ відділи інституту. Весь психологічний клімат закладу став теплішим, людянішим. Водночас К.Ушинський працював редактором “Журнала Министерства народного просвещения”, в якому в 1860-1862 рр. опублікував статті: “*Праця в її психічному і виховному значенні*”/1860/, “*Недільні школи*”, “*Питання про народні школи*”, “*Рідне слово*”/1861/, “*Проект учительської семінарії*”.

У 1862 році Ушинський змушений був залишити роботу в Смольному інституті, бо ті зміни, які він вніс у навчально-виховний процес, привели до ускладнення його стосунків з керівництвом. Несправедливе ставлення з боку начальства підірвало й без того поганий стан його здоров’я. Він тяжко захворів, але їхати за кордон в нього не було коштів. Побоюючись громадського суду за погане ставлення до Ушинського Міністерство Освіти відрядило його за кордон для вивчення досвіду жіночої освіти. За кордоном Костянтин Дмитрович зустрівся і подружився з М.І.Пироговим, який давав йому поради в лікуванні. Там він пробув п’ять років.

Учений-патріот тяжко переживав розлуку з Батьківщиною. Проте, долаючи тугу за Вітчизною і нездужання, Костянтин Дмитрович багато і плідно працює на користь вітчизняної школи, свого рідного народу. Він ґрунтовно, критично вивчає постановку навчальної і виховної справи в Австрії, Швейцарії, Німеччині, Франції, Бельгії, Італії, де значно розвинувся його дослідницький талант. Він глибоко вивчає європейську педагогіку і психологію, досвід жіночої освіти, стан початкового навчання, пише і видає педагогічні твори. Зокрема перші два томи своєї фундаментальної праці “*Людина як предмет виховання*” /Досвід педагогічної антропології/, цей нерукотворний пам’ятник вітчизняного педагогічного генія, рівного якому не знала світова класична педагогіка.

Геніальний педагог знайшов шлях служінню справі народної освіти і духовного розвитку народу. Він написав і видав чудові підручники для початкового навчання дітей в елементарних школах та сім’ях “*Дитячий світ*” /1861/ і “*Рідне слово*” /1864/, а також хрестоматію і методичні посібники до них. Підручників для початкового навчання дітей грамоті та рідної мови в країні по суті тоді не було. Тож читанки К.Д.Ушинського, написані прекрасною літературною мовою, такі близькі своїм змістом і духом до народного світовідчуття, рясно насажені творами усної народної творчості – казками, приказками, прислів’ями, скороговками тощо, – стали справжнім святом як для дітей, батьків, учителів, так і для всієї прогресивної громадськості країни.

У середині 1867 року К.Д.Ушинський повертається на Батьківщину. Тяжка хвороба легенів обірвала плідну діяльність великого вченого, педагога.

Помер К.Д.Ушинський у 1870 році в Одесі, де він тяжко захворів дорогою до Криму на лікування. Поховано К.Ушинського, на його прохання, у Києві, на території Видубецького монастиря.

3. ФІЛОСОФСЬКЕ РОЗУМІННЯ ЛЮДИНИ К.Д.УШИНСЬКИМ

В своїх філософських поглядах К.Д.Ушинський йшов від ідеалізму до матеріалізму, проте цей шлях не був завершеним. Добре вивчивши різні філософські системи, критично використовуючи елементи цих систем, він намагався виробити свій самостійний оригінальний світогляд. У своїх поглядах на природу, людину він до-

тримувався еволюційного вчення Дарвіна. Вважаючи людину частиною живої природи, в роботі “Людина як предмет виховання” К.Ушинський розпочинає свій виклад з характеристики організму взагалі, його зв’язку з середовищем, і переходить далі до особливостей тваринного і людського організмів. Йдучи за Дарвіном, він розглядає живі організми як предмет і продукт біологічного їх розвитку, вказує на зміну спадковості під впливом зміни умов існування, виступає проти віталізму, хоч і зберігає це поняття “сила розвитку”. Водночас К.Д.Ушинський зважає і на специфічні особливості людського організму, суспільно-історичні умови їх походження, вказує на значення праці в житті людини, хоч і не піднімається до розуміння тієї ролі, яку вона відіграла в історичному становленні її природи. В своїй статті “Праця в її психічному і виховному значенні” підходить до оцінки праці з етико-релігійної точки зору.

В теорії пізнання в психології у нього багато матеріалістичних елементів. У протилежність метафізичним абстрактним елементам психології Герберта. К.Ушинський намагався побудувати психологію на основі фізіології. Він докладно розглядає будову і функції нервової системи, її значення в житті й діяльності організму, пізнання людиною навколишнього світу. Він поділяє думку І.М.Сеченова про те, що вся діяльність нервової системи є рефлекторною, відтворюючою діяльністю, висуває ідею “засвоєних рефлексів”, тобто таких, що набуваються в процесі індивідуального життя і справедливо вважає їх фізіологічною основою навичок і звичок, виховання яких є одним з найважливіших завдань педагога. К.Д.Ушинський розглядає великі півкулі головного мозку, як орган свідомої діяльності людини; зі свого розгляду будови і функцій нервової системи робить ряд важливих педагогічних висновків про фізичне виховання дітей, раціональну організацію режиму їх праці і відпочинку, про потребу організму в сні, як засобі відновлення його сил. Широке використання К.Д.Ушинським даних сучасної йому анатомії і фізіології в ряді розділів праці “Людина як предмет виховання” свідчать про його матеріалістичний підхід до висвітлення проблем психології пізнання. Проте, будучи неспроможним зрозуміти перехід від матерії до свідомості і вважаючи, що останню не можна вивести з жодних законів інертної матерії, К.Д.Ушинський зупинився на дуалістичному розв’язанні цієї психофізичної проблеми.

Дуалістична позиція К.Д.Ушинського в розв’язанні основного питання філософії внесла суперечності в конкретний зміст його психологічного вчення. Науковий підхід К.Д.Ушинського до психічних явищ виявився також в його наполегливій вимозі орієнтувати не на умоглядну, а дослідну психологію, яка не займається абстрактними міркуваннями про сутність душі, а вивчає факти, що характеризують різні психічні процеси, ці факти описує, аналізує, узагальнює, робить з них відповідні висновки. Правда, в своїх принципових висловлюваннях про метод досвідної психології К.Ушинський не переборює традиційного суб’єктивізму: він вважав, що основним методом психології, на відміну від природничих наук, є самоспостереження. Але фактично педагог не зводив методу психології тільки до самоспостереження, а широко використовував об’єктивні спостереження за діяльністю дорослих і дітей, дані вивчення мови, педагогічного досвіду, художньої літератури, історичні матеріали, тощо.

К.Д.Ушинський виступив як проникливий психолог: невтомний шукач істини, як глибокий знавець людей, що й дало йому можливість сказати нове, світле слово з

цілого ряду психологічних питань, наблизити своє психологічне вчення до педагогічної практики, стати основоположником вітчизняної педагогічної психології.

У соціологічних питаннях він стояв на ідеалістичних позиціях, визнаючи рушійною силою суспільного розвитку досконалий розум. У світогляді К.Ушинського, особливо на перших етапах його діяльності, значне місце займала релігія.

Наприкінці свого життя К.Ушинський, залишаючись віруючою людиною, вже чітко розмежовує науку і релігію. Він писав у той час: “...всяка фактична наука – а іншої науки ми не знаємо – поза всякою релігією, або спирається на факт, а не на вірування”.

За своїми суспільно-політичними поглядами К.Ушинський був буржуазним демократом. Як просвітитель, він бачив в освіті основний засіб досягнення вільного та щасливого життя свого народу.

У своїй промові “Про камеральну освіту”/1848/ К.Ушинський, стоячи на позиціях матеріалістичного сенсуалізму, писав: “Єдиним критерієм для речі є саме річ, а не наше поняття про неї”.

У другій половині 60-х К.Ушинський стверджував, що матеріалістична філософія “багато позитивного внесла і продовжує вносити в науку і мислення; мистецтво ж виховання особливо багато зобов’язане саме матеріалістичному напрямкові”.

К.Д.Ушинський намагався виходити з досвіду, надаючи великого значення спостереженню. Він розглядав психічне життя в його розвитку, намагався розглядати психіку не абстрактної людини, що знаходиться поза часом, поза простором, а людину, яка живе, діє і розвивається у певному середовищі.

Вихід у світ праці “Людина як предмет виховання” був однією з надзвичайних подій, якими ознаменувалась історія нашої вітчизняної психолого-педагогічної думки в 70-х роках минулого століття. Задумана автором як спроба педагогічної антропології, вона в трьох томах мала охопити всі основні питання фізичної і психічної природи людини та її виховання. На жаль, через передчасну смерть К.Д.Ушинського, його задум лишився незавершеним (автор не встиг оформити матеріали, підготовлені ним до третього тому своєї праці). В передмові до першого тому К.Д.Ушинський переконливо обстоює необхідність наукового обґрунтування виховання, цього найширшого, складного, найвищого і необхідного з усіх мистецтв.

4. К.Д.УШИНСЬКИЙ ПРО ПЕДАГОГІЧНУ НАУКУ ТА ЗАВДАННЯ ВИХОВАННЯ

К.Д.Ушинський підійшов до розробки теорії педагогіки як широко обізнаний мислитель, озброєний знаннями філософії, фізіології, психології та різних педагогічних систем.

Він стверджував, що теорія педагогіки має бути заснована на використанні законів анатомії, фізіології, психології, філософії, історії та інших наук. Вона повинна розкривати закони виховання, а не обмежуватися педагогічними рецептами.

Заперечуючи кабінетну побудову педагогічної теорії, К.Д.Ушинський застерігав також проти емпіричної педагогіки, справедливо вказуючи, що недостатньо ґрунтуватися тільки на особистому, навіть і вдалому досвіді виховної роботи. Він ви-

магав єдності теорії і практики. Педагогічну практику без теорії він порівнював зі знахарством у медицині.

Педагогіка, як твердив К.Ушинський, знаходилась в той час в зародковому стані і не мала твердої методологічної опори. Цю опору він бачив для неї в антропологічному принципі, який і намагався застосувати. На його думку, саме цей принцип повинен дати можливість пізнати людину, якою вона є в дійсності, “в усіх відношеннях” і науково обґрунтувати методи її навчання й виховання.

Той факт, що великий педагог в центрі своїх психологічних роздумів поставив ідею людини і її відношень до зовнішнього світу інших людей, допоміг йому піднятися в трактуванні основних питань психології на голову вище авторів ідеалістичних /Шеллінг, Гегель, Й.Герbart та ін./ і механістичних /Бен, Спенсер та ін./ концепцій. К.Д.Ушинський вбачав спільну хибу в односторонності цих теорій, тому, що в них не фігурує людина, якою вона є в дійсності, людська особистість з усім багатством її властивостей. А ніде, на його думку, “односторонній напрям знань і мислення не є таким шкідливим, як у педагогічній практиці”.

Головна педагогічна праця К.Ушинського називається “*Людина як предмет виховання* /Досвід педагогічної антропології/”, яка залишилась незавершеною, стала обґрунтуванням педагогічної науки на сучасних наукових засадах, на широкому філософському, фізіологічному соціально-історичному ґрунті. Цього до К.Ушинського не досяг жоден педагог.

Під педагогікою К.Д.Ушинський розумів теорію виховання. Виховання він визначав як цілеспрямований процес формування “людини в людині”, формування особистості під керівництвом вихователя.

Розробляючи основи вітчизняної педагогічної науки, К.Ушинський називав педагогіку ще й мистецтвом. Педагогіка як мистецтво, з точки зору К.Д.Ушинського, своєю основною метою визначає творче, найбільш вдале застосування в практиці теоретичних положень педагогіки. Джерелом теоретичних знань і узагальненого педагогічного досвіду є педагогічна література. Вона знайомить із педагогічними спостереженнями досвідчених педагогів, з різноманітністю засобів для досягнення мети виховання, звертає увагу суспільства на справи виховання. Педагогічна література потрібна не тільки педагогам, але й батькам для формування чітких педагогічних понять.

К.Д.Ушинський розглядав педагогіку як соціальну науку. “Виховання, – писав він, – може рухатись вперед тільки з рухом усього суспільства”.

Основною умовою розвитку виховання К.Д.Ушинський вважав відповідність його мети і змісту соціальним потребам та широку участь суспільства в розв’язанні педагогічних проблем.

К.Д.Ушинський намагався розмежувати виховання у вузькому розумінні слова /навмисна виховна діяльність – школа, вихователі і наставники/ та виховання в широкому розумінні слова /природа, народ, суспільство, релігія, мова/.

При цьому він підкреслював провідну роль виховання в процесі соціального формування людини, що притаманне прогресивним педагогам.

Педагогічна наука, зазначав К.Ушинський, не може існувати ізольовано від інших наук, з яких вона запозичує знання засобів, потрібних їй для досягнення її цілей. Цілі виховання обумовлені об’єктивно. Він дає таке визначення цілей виховання: “дати працю людині, працю душевну, вільну і дати засоби до виконання цієї праці

– ось повне визначення цілей педагогічної діяльності”. Іншими словами, мета виховання визначається як підготовка до вільної, творчої праці. Завданням виховання К.Ушинський вважав формування в дітях таких якостей, як почуття обов’язку і відповідальності перед народом, перед державою, сім’єю і самим собою.

В основі педагогічної системи К.Ушинського лежить ідея народності. “Всяка жива історична народність є найпрекраснішим створінням Господа на землі, і вихованню залишається тільки черпати з цього багатого і чистого джерела” , – писав К.Ушинський в статті “Про народність в громадському вихованні”.

Під народністю К.Ушинський розумів своєрідність кожного народу, зумовлену його історичними та географічними умовами. Це національна самобутність народу: “Чим повніше і розумніше школа буде будувати свою роботу на основах народності, тим ближче стане вона до життя свого народу і буде краще виконувати своє завдання-готувати патріотів”. Ідея народності, у розумінні К.Ушинського, відрізняється глибоким демократизмом; він вважає, що саме народ є джерелом великої творчої сили, геніальних невимрущих цінностей.

Характерною рисою для народності в розумінні К.Ушинського, – є громадськість. К.Ушинський був переконаний у тому, що народна ідея виховання вимагає широкої громадської атмосфери навколо себе і не може бути здійснена без залучення найширших громадських сил. К.Ушинський писав: “Сам народ і його великі люди прокладають шлях в майбутнє: виховання тільки йде по цій дорозі...”

Керуючись ідеєю народності, К.Ушинський прийшов до висновку, що народна освіта повинна знаходитися в руках народу, а навчання дітей здійснюватися рідною мовою, яка є найяскравішим виявом народності. Навчання дітей рідної мови, на думку К.Ушинського, має на меті: розвиток “природженої душевної здібності, яку називають даром слова”, введення дітей у свідоме володіння скарбами рідної мови, пояснення їм логіки цієї мови, тобто граматичних законів у її логічній системі. Ці три цілі, зауважував педагог, досягаються не одна за одною, а разом.

Загальна оцінка ролі та значення мови в громадському житті дана К.Ушинським в його чудовій статті “Рідне слово”. “Мова народу – найкращий цвіт усього його духовного життя, який ніколи не в’яне”. К.Ушинський вважав, що основними завданнями народної школи у вихованні особистості є виховання патріотизму: Рідна мова не тільки краще виражає духовні якості народу, а й являється найкращим його наставником, що вчив народ ще тоді, коли не було ні книжок, ні школи.

Ніколи не відокремлюючи виховання і навчання, підкреслюючи їх єдність, К.Д.Ушинський звертав увагу на те, що виховні завдання важливіші, “ніж розвиток розуму взагалі, наповнення голови знаннями”.

К.Ушинський вважав, що завдання школи полягають в тому, щоб “розвинути здібності дітей, природним шляхом розкрити в них розумний погляд на оточуючу природу і суспільні відносини, і зробити їх здатними до самостійного розумного життя та діяльності”. Такі завдання вимагали від школи не тільки повідомлення учням різнобічних знань і прищеплення умінь та навичок, розвитку здібностей до самостійного мислення, але й виховання у дітей моральних почуттів і звичок, керуючись якими, вони змогли б вірно визначити своє місце в житті, вірно будувати свою поведінку. К.Д.Ушинський вважав моральне виховання головним завданням школи, сім’ї, родини. Найважливішими моральними рисами, які потрібно формувати у дітей, педагог називає любов до своєї Батьківщини і свого народу, людяність –

здатність в будь-яку хвилину допомогти і підтримати ближнього, жага корисної діяльності, почуття відповідальності, дисциплінованості. К.Ушинський називав шість основних вихователів: навчання, працю, гру, природу, життя, релігію.

Засобами виховання К.Д.Ушинський вважав природу, зміст всіх предметів, навчання, гру, оточення в якому учень перебуває після уроків.

Рідна природа, її простори, підкреслював він, є першими вихователями, бо найдоступніші для дитячого сприймання. Він називав природу “всерозвиваючою”, бо в процесі ознайомлення з природою у дитини нагромаджується чуттєвий досвід як основа, першоджерело розумового, морального і естетичного розвитку.

Основними формами виховання засобами природи К.Д.Ушинський вважав екскурсії в поле, гай, у сад, до річки, а також уроки на лоні природи, під час яких діти пізнають світ, красу і велич рідної землі, Головне завдання педагога він вбачав у тому, щоб навчати дітей спостерігати за природою, помічати її красу, порівнювати і зіставляти ці явища.

Важливу роль, як засобу розвитку виховання, відводить К.Ушинський праці. В своїй роботі “*Праця в її психічному і виховному значенні*” він підкреслює, що людина формується і розвивається у трудовій діяльності. Праця, по-перше, є основою і засобом людського існування і, по-друге, вона є джерелом фізичного, розумового і морального вдосконалення людини. Ось чому, на його думку, виховання, якщо воно бажає щастя людині, повинно виховувати її не для щастя, а готувати до праці.

Вільна праця потрібна людині сама по собі, для розвитку в ній почуття людської гідності. Багатство, відсутність праці діє руйнівню не тільки на моральність, але навіть і на щастя суспільства. Погану послугу зробив би державі той, “хто знайшов би засіб відпускати їй щороку ту суму грошей, яка необхідна її громадянам. А якби люди винайшли казковий мішок, з якого вискакує все, чого душа забажає, або винайшли машину, яка цілком замінює всяку працю людини... то сам розвиток людства зупинився б : розпуста і дикість заволоділа б суспільством, саме суспільство розпалося б : із знищенням необхідності особистої праці історія повинна припинитись”.

Виховання повинно прищепити любов і жадобу до серйозної праці, дати звичку до праці, бо справжня серйозна праця завжди важка.

К.Ушинський надавав великого значення фізичній праці, вважаючи дуже корисним, щоб людина у своїй діяльності поєднувала фізичну і розумову працю, підкреслюючи велике виховне значення сільськогосподарської праці /особливо в сільських школах/.

К.Д.Ушинський називає такі вимоги до дитячої праці: посильність як фізичної, так і розумової праці, відповідність вікові дітей: самостійний характер праці /все, що дитина може робити сама, повинна робити сама/, чергування видів праці: праця фізична не тільки приємний, а й корисний відпочинок після розумової.

Основними методами морального виховання К.Ушинський вважав: особистий приклад (при цьому, вважав педагог, приклад дітей більше впливає на дитину, ніж приклад дорослих), переконання (переконує особистий приклад учителя, культура міркування, спілкування з учнями, той моральний досвід, якого набуває дитина); вправи (звичка укорінюється повторенням якоїсь дії), методи стимулювання (попередження, заохочення, покарання).

На думку К.Ушинського, заохочення і покарання – це не безневинні гігієнічні засоби, що запобігають хворобі, а такі, що виліковують її правильним життям і дія-

льність. К.Д.Ушинський був категорично проти фізичних покарань. Він виступав проти всяких засобів, які негативно впливають на гідність учнів. Особливо, підкреслював він, шкідливі наслідки штучного збудження суперництва серед дітей, вважаючи це антипедагогічним заходом.

З усіх заходів покарання К.Д.Ушинський найбільш прийнятими вважав попередження, зауваження, низьку оцінку поведінки. При цьому він наголошував на необхідності дотримання педагогічного такту.

Якщо у поглядах К.Ушинського на моральне виховання спочатку переважав релігійний елемент, то потім він відводив у моральному вихованні головне місце громадським завданням – підготовці громадянина свої держави, з почуттям обов'язку і відповідальності.

К.Д.Ушинський вважав діяльність і активність дитини одним з найважливіших умов її виховання і навчання. У відповідності з цим він надає велике значення режиму життя дітей, який має привчати її до організованості, розвивати прагнення до діяльності. І в процесі морального виховання, і в навчанні він завжди підкреслює значення вправ, вимагає, щоб виховання перетворювало позитивні переконання дітей на справи і вчинки.

У психологічних статтях він підкреслює велике значення волі. Навчання він розуміє як активний, вольовий процес, де вчитель має привчати дітей долати труднощі. Дитині в процесі навчання не все буде цікаво, проте завдяки волі, усвідомлення свого обов'язку, привчається долати нецікаве і важке.

Розумова праця важка, вона швидко стомлює того, хто до неї не звик. Потрібно привчати дітей до цієї важкої праці поступово, не перевантажуючи її непосильними завданнями.

Великого значення у вихованні підростаючого покоління К.Ушинський надавав естетичному вихованню, основними засобами якого вважав природу, працю, зміст шкільної освіти і мистецтва, та його історію. В навчальні плани народних шкіл К.Ушинський вводить предмети естетичного циклу: малювання, музику і співи. Розуміючи велику роль в естетичному вихованні дітей педагога, К.Д.Ушинський ставив питання про необхідність художньої освіти учителів і вихователів.

Значну увагу приділяє К.Ушинський фізичному вихованню. Гімнастика, різні тілесні вправи, тілесна втома, що потребує сну і їжі, прогулянка на свіжому повітрі, прохолодна спальня, холодні купальні, механічні роботи, які вимагають тілесної навички, – ось кращі засоби для того, щоб завжди тримати організм у нормальному нервовому стані, а разом з тим зміцнити волю й отримати перемогу над нервами.

У педагогічних поглядах К.Ушинського знайшли своє відображення і питання фізичного виховання дітей, яке розглядалось як складова частина їх гармонійного розвитку. Організм людини, вказував він, це єдине ціле, що розвивається в процесі повсякденної трудової діяльності і під впливом оточення, в якому вона перебуває (природа, сім'я, суспільство). Тому треба створити такі умови життя, праці і навчання дітей, які сприяли б їх фізичному розвитку, починаючи з раннього віку: нормальне харчування і сон, відповідний режим в школі і вдома, фізична праця на свіжому повітрі, медичний нагляд, гімнастичні вправи та ігри, створення гігієнічних умов життя і праці, використання природних факторів (повітря, вода) та ін.

Велике значення у фізичному вихованні дітей має, на його думку, вивчення природознавства, зокрема анатомії і фізіології людини. У своїй книзі *“Дитячий*

світ” (розділ “Про людину”) К.Ушинський дуже цікаво розповідає про будову організму людини. На цікавих прикладах показує роль фізичного загартування. У третьому томі “*Педагогічної антропології*” (розділ “Загальні зауваження про фізичне виховання”) він зробив спробу обґрунтувати мету, зміст та форму фізичного виховання дітей, виходячи з основ анатомії і фізіології людини, медицини, санітарії і гігієни, приділивши велику увагу зміцненню нервової системи учнів та вихованню у них волі різними способами фізичного загартування.

Отже, під гармонійно розвинутою особистістю К.Ушинський розумів людину, в якій поєднані розумова зрілість, моральна досконалість і фізична розвиненість.

5. ДИДАКТИКА К.Д.УШИНСЬКОГО

К.Д.Ушинський був видатним дидактом і педагогом-методистом. Свої дидактичні погляди він виклав, головним чином, в роботах “*Керівництво до викладання рідного слова*”, “*Педагогічна подорож по Швейцарії*”. Він не лише розробив кардинальні проблеми дидактики, але й реалізував основні ідеї в своїх підручниках “*Рідне слово*” та “*Дитячий світ*”.

Дидактику він поділяв на загальну і спеціальну. Загальна дидактика – це загальні правила навчання, загальний план навчання, а спеціальна повинна подавати правила викладання окремих наук.

Щоб правильно навчати дітей, розвивати розумові здібності, говорив він, треба добре знати їх індивідуальні та психологічні особливості, основні закономірності, загальнопедагогічні і дидактичні принципи навчання, які він виводив із закономірностей процесу пізнання, добре розуміючи відмінності між процесом наукового пізнання і учінням.

К.Д.Ушинський ставив перед навчально-виховним процесом три завдання : освітнє, виховне, розвиваюче, які мають реалізуватися через зміст та методи навчання.

Він зробив спробу встановити критерії відбору змісту навчального матеріалу для школи:

- а/ відповідність змісту рівню розвитку науки;
- б/ важливість і значення для життя людини кожного знання, що дається в школі;
- в/ врахування вікових особливостей і можливостей дітей при побудові навчального курсу;
- г/ народність, тобто переважне вивчення батьківщини в усіх навчальних дисциплінах.

У навчанні треба передбачати: зміст і дозування навчального матеріалу, посиленість його для учнів, міцність засвоєння знань, зв'язок з життям, наочність, емоційність, виховуюче навчання тощо. Усі ці педагогічні-дидактичні принципи навчання детально розробляються в його творах, хоча самого терміну “принцип” в дидактиці К.Ушинського ще немає. Він називає їх як “необхідні умови будь-якого викладання”.

Заслуга вченого полягає в тому, що дидактичні принципи він розглядав у тісному зв'язку з формами та методами навчання.

Великий педагог багато уваги приділяв у своїй педагогічній системі уроку. Необхідною умовою успішної організації навчальних занять має бути заняття з пос-

тійним складом учнів, сталим розкладом класних занять, з поєднанням фронтальних та індивідуальних форм при умові ведучої ролі вчителя.

Кожний урок повинен мати цільову установку, бути закінченим і носити виховуючий характер.

Враховуючи порівняно швидко стомлюваність дітей (особливо молодшого шкільного віку), К.Ушинський рекомендував чергування занять і різноманітність методів.

Види навчальних занять на уроках можуть бути різні: повідомлення нових знань, вправи, повторення пройденого, облік знань, письмові і графічні роботи учнів. Надаючи великого значення розвитку у дітей вміння самостійно працювати, К.Д.Ушинський радив включати до уроку самостійні роботи з усіх предметів.

В дидактичній системі К.Д.Ушинського особливе місце займають питання початкової народної школи. Право на виховання педагог розглядав як природне право кожної людини. Визнаючи головним засобом виховання – навчання, він робив висновок, що навчання, і особливо навчання в початковій народній школі повинно бути загальним. В запровадженні загального обов'язкового початкового навчання К.Ушинський бачив могутній фактор прогресу народу і країни.

В дискусії про характер загальноосвітньої школи, що проходила в 60-х роках, К.Ушинський був одним з прихильників такої школи, яка забезпечувала б учнів різнобічними гуманітарними і реальними знаннями. Педагог вважав теорії формальної і реальної освіти однобічними, підкреслюючи, що однаково важливим є як розвиток розумових сил і здібностей учнів, так і оволодіння ними необхідними в житті знаннями. Він стверджував, що індустріальний напрям століття вимагає індустріальної науки, що дітей треба знайомити з науками про природу і людину, вказуючи на те, що природничі науки розвивають вміння спостерігати життя, сприяють логічному мисленню і мають велике практичне значення.

Піклуючись про освіту народних мас, К.Ушинський запропонував учбовий курс народної школи в складі двох циклів – елементарного /пропедевтичного/ і власне початкового /систематичного/ навчання. Педагогічна доцільність такої системи навчання полягає в тому, що селянські діти, вступаючи в народну школу без попередньої підготовки, не були готові до систематичного навчання.

К.Ушинський був прихильником єдиної системи загальної освіти, народна школа була першою ланкою в усій системі освіти.

Значну увагу К.Д.Ушинський приділяв проблемам жіночої освіти. Він був твердо переконаний, що кожна майбутня мати повинна добре володіти рідною мовою, мати різноманітні знання про навколишні предмети і явища, мати елементарне уявлення про педагогіку.

6. К.Д.УШИНСЬКИЙ ПРО ВЧИТЕЛЯ

“Якщо медикам ми довіряємо своє здоров'я, то вихователям ввіряємо моральність і розум наших дітей, ввіряємо їхню душу, а разом з тим і майбутнє нашої вітчизни”. Так визначав К.Д.Ушинський роль і значення професії вчителя. Працюючи вчителем він порівнював з творчістю художника, який створює духовний образ людини.

Головна функція вчителя, за його висловом, – бути посередником між усім, що було благородного і високого в минулій історії людей і поколінням новим, охоронцем святих заповітів людей, що боролися за істину і за благо. Він повинен стати

живою ланкою між минулим і майбутнім. І тому його справа – одна з найважливіших справ історії.

Відводячи учителеві відповідальну роль у суспільстві, К.Ушинський ставив до нього великі вимоги. Відповідно до ідеї народності виховання, першою і основною умовою плідної діяльності педагога К.Д.Ушинський вважав його близькість прагненням і інтересам народу.

“У вихованні -, писав К.Д.Ушинський , – все повинно ґрунтуватися на особистості вихователя. Вчитель має бути високоморальною , освіченою, духовно багатою особистістю.”

У викладача середнього навчального закладу знання предмета є далеко не головним надбанням. Головне надбання гімназичного викладача полягає в тому, щоб він умів виховувати учнів своїм предметом. Вчитель має добре знати психологію дітей і чітко визначати мету своєї діяльності.

К.Ушинський писав, що педагоги – це єдиний клас людей, для практичної діяльності яких вивчення духовної сторони людини є так само необхідним, як для медика вивчення тілесної.

Вчитель має володіти педагогічним тактом, знати свою справу і завжди займатися своїм самовдосконаленням та підвищенням своєї професійної майстерності.

Для підготовки народних вчителів він пропонував створювати учительські семінарії, а для підготовки учителів середніх шкіл – педагогічні факультети при університетах. В університетську учительську семінарію слід приймати вихованців тільки тоді, коли можна з певністю передбачати в них хороших вчителів.

Оскільки головний обов’язок семінарії полягає, на думку К.Ушинського , в підготовці наставників для народних сільських шкіл, то й увесь побут вихованців має бути пристосований до їхнього майбутнього скромного призначення. Розташована семінарія має бути або в маленькому містечку, або навіть у селі. Семінаристи активно залучалися б до сільськогосподарської праці. Мета її – благотворний вплив на здоров’я вихованців, звичка до сільського життя, краще розуміння сільськогосподарських лекцій. До семінарії не можна приймати всіх бажаючих, а тільки за суворим добором і в скромних кількостях.

Вчительські семінарії для підготовки вчителів народних і елементарних шкіл необхідні і повинні бути закладами закритими, учні мають вступати до них після попередньої підготовки і за суворим добором, життя в цих семінаріях повинно бути найпростішим і найсуворішим, навчання не широке, але енциклопедичне і особливо пристосоване до призначення вихованців. При семінарії має бути практична, зразкова школа, де семінаристи набули б практичну підготовку. Семінарії не повинні засновуватися у великих містах, але разом з тим мають знаходитися неподалік від центрів освіти.

К.Ушинський вважав необхідним виховання у майбутніх вчителів потягу до знань, до самоосвіти. Він запроваджує після завершення навчання в семінарії річне стажування, яке випускники проходили під керівництвом наставників семінарії, брали у них консультації, звертались за порадами, за необхідною літературою, методичними посібниками. Окремим стажистам семінарія надавала грошову підтримку. Лише після цього випускники отримували кваліфікацію вчителя народної школи.

Важливе значення у підвищенні кваліфікації учителів К.Ушинський відводив повторювальним курсам. Позитивно ставився до з’їздів, зборів, нарад, на яких обго-

ворювалися загальнопедагогічні і методичні питання і давались показові уроки. Він вважав, що велике значення у розширенні педагогічного кругозору і підвищенні професійної майстерності може мати створення бібліотечок вчителів. К.Д.Ушинський говорив про наявність однакових з чоловіком даних для педагогічної праці у жінок, наполягав на рівній з чоловіками оплаті жінок.

7. ІДЕЯ ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКОГО ВИХОВАННЯ М.І.ПИРОГОВА

Короткі біографічні дані.

13.11.1810-народився в Москві в сім'ї небагатого чиновника.

1824-1828 – навчання на медичному факультеті Московського університету.

1828-1832-працює в Дерптському університеті.

1832 – захист докторської дисертації і виїзд на стажування до Німеччини.

1841 – переїзд в Петербург і керівництво кафедрою хірургії в медико-хірургічній академії.

1847 – член-кореспондент АН, автор ряду наукових праць.

1854-1856 – учасник Кримської війни, організатор першої дружини санітарних сестер.

1856-1858 – опікун Одеського учбового округу.

1858-1861 – опікун Київського учбового округу.

1861 – відставка М.І.Пирогова.

1866 – закордонне відрядження.

1866-1881 – вихід на пенсію, лікувальна практика в с.Вишня під Вінницею.

23.11.1881. – М.І.Пирогов помер.

Видатний вчений, лікар, основоположник воєнно-польової хірургії, М.І.Пирогов увійшов в історію громадсько-педагогічного руху як теоретик в галузі педагогіки і організатор народної освіти. Його діяльність в Одесі /1858-1861/, а потім у Києві /1858-1861/ мала великий вплив на розвиток педагогічної науки і народної освіти не тільки в Україні, а й в Росії. В працях “*О ходе просвещения в Новороссийском крае и о вопиющей необходимости преобразования учебных заведений /1856/*,” “*О публичных лекциях по педагогике /1856/*,” “*Циркулярное предложение директорам училищ Одесского учебного округа /1857/*,” “*Об изменении правил приема в благородные пансионы при гимназиях...*”/1858/, та ін. він виступав за демократизацію керівництва школою та шкільною системою в цілому.

В статті “*Питання життя*” /1856/ М.Пирогов формулює свої погляди на роль, значення та сучасний стан виховання, на його завдання і характер, проводить думку про те, що вихованню належить дуже відповідальна роль в житті суспільства в цілому і кожної особистості зокрема, що від виховання в значній мірі залежить майбутнє людини.

М.Пирогов з боєм відзначає, що питання виховання не стали поки що питанням життя, що сучасне суспільство не надає йому потрібної уваги, не піклується про забезпечення виховання правильним спрямуванням. Більше того, у вихованні підтримується якраз помилкова спрямованість. Найбільш суттєвим недоліком, а, вірніше, вадою сучасного виховання, М.Пирогов називає становість освіти і виховання, вважаючи цю перешкоду несправедливою, такою, яка не відповідала інтересам держави, педагогіки і моралі. Він вимагав знищення становості. Не належність до якогось стану, а нахили і здібності до навчання і матеріальна забезпеченість – ось що, на

його думку, повинно визначати фактичну можливість для кожного отримати ту чи іншу освіту.

Не менш серйозною вадою, ніж становість, М.Пирогов вважав вузькопрофесійну та чиновницько-кар'єристську спрямованість виховання, зниження загально-освітнього рівня навчання учнів початкової і середньої школи і студентів університетів.

Він стверджував, що сучасне суспільство потребує не тільки спеціальної освіти, а й загальнолюдської. Ось чому “всі, хто готується бути корисними громадянами, повинні спочатку навчитися бути людьми”. Кожна людина, перш ніж стати спеціалістом, перш ніж отримати спеціальну підготовку, повинна пройти ступінь загально-людського виховання, яке забезпечує підготовку кожного учня, незалежно від того, який спеціальний шлях він вибере потім в житті, істинну людину, тобто таку людину, яка б свої обов'язки виконувала б, виходячи зі своїх моральних переконань.

Для цього, за М.Пироговим, необхідно: бути відвертим, щиро любити правду, стяти за неї “горою”, бути здатним до боротьби за правду, “жертвувати собою”, безкорисливо, сумлінно і акуратно ставитися до виконання своїх громадянських обов'язків. Наполягаючи на підготовці людей, здатних встояти перед вадами сучасного суспільства, здатних витримати проти них “внутрішній бій”, М.Пирогов вважав, що ці люди повинні встояти і перед спокусою революційної боротьби, перед спробою докорінно змінити існуючий суспільний лад. В своїй боротьбі з недоліками і вадами істинна людина має обмежитися межами так званого “внутрішнього бою” і за ці межі не виходити. В статті “*Бути і здаватися*” М.Пирогов продовжує думку про необхідність виховання людини, внутрішньо зібраної, чесної і правдивої, вільної від зовнішньо показного, несправжнього.

Він вимагав, щоб усе негативне, що є в житті і побуті, було усунуто з системи засобів виховання молодого покоління, щоб своєю поведінкою вчителі наполегливо і систематично впливали на дітей, молодь. Найважливішим фактором виховання, на його думку, є наука, яка допомагає людині зрозуміти природу, розвиває її свідомість, допомагає пізнати себе й інших. Виховання дітей і молоді, на його думку, відбувається скрізь: в сім'ї, школі, у вищих навчальних закладах, у житті. М.Пирогов підкреслює необхідність ліквідації розриву між школою і життям, висловлює впевненість, що школа без життя і поза життям – нісенітниця, що життя не може розвиватися без школи. Школа і життя – одне нероздільне ціле.

Захист М.Пироговим загальнолюдського виховання високо оцінив К.Д.Ушинський у своїй статті “Педагогічні твори М.І.Пирогова”.

Керуючись своїми переконаннями, М.І.Пирогов в ряді статей / “*Мысли и замечания о проекте устава училищ, состоящих в ведомстве Министерства народного просвещения*”, “*Замечания на проект устава общеобразовательных учебных заведений*” и др./ розробляє питання, що стосуються структури і змісту методів загальноосвітньої школи, управління і керівництва нею.

У статті “*Школа і життя*” /1860/ М.І.Пирогов висуває вимогу єдиної народної, загальнодоступної школи для всіх станів і національних типів, починаючи з елементарної і до вищої, проголошує принцип колегіальності у керівництві навчальними закладами.

Найактивнішу участь взяв М.І.Пирогов в обговоренні реформи народної освіти 60-х років. Борючись проти станової нерівності і національних обмежень щодо

школи, М.Пирогов запропонував нову систему народної освіти. Основою цієї системи повинна була стати елементарна школа з двох класів, в якій вивчається Закон Божий, грамота, лічба. Потім ідуть прогімназії – реальна і класична з 4-х річним курсом навчання кожна. З реальної прогімназії можна вступити також до класичної, яка є вищим типом навчального закладу в порівнянні з реальною прогімназією. Середня школа намічалася двох типів – реальна і класична гімназія. Реальну гімназію рекомендувалось будувати відповідно до місцевих потреб: у ній вивчаються прикладні, математичні і комерційні науки. Учні, що закінчують реальну гімназію, вступають до вищих технічних навчальних закладів. Класична гімназія готує до університету. В числі мотивів розгалуження системи народної освіти М.Пирогов називає:

1/ необхідність рахуватися з нахилами дітей, одних до гуманітарних, інших – до реальних наук;

2/ необхідність усунення з практики шкільного навчання багатопредметності.

Передова громадськість підтримувала в цілому пропозиції М.Пирогова, але критикувала з приводу переваг, якими він наділяв класичні гімназії на шкоду реальним.

Дуже важливу роль у педагогічній справі М.І.Пирогов відводить методам навчання, наголошуючи, щоб це “головне” не упускалося з поля зору, а було центром уваги педагогічного колективу школи, пропонував педрадам хоч раз на місяць збиратися для обговорення і перевірки різних педагогічних методів та прийомів викладання, яким слідує вчитель при викладанні наук.

В центрі уваги педагогів повинні бути активні методи навчання, які б сприяли розвитку думки учнів, розвивали їх здібності та інтереси, прищеплювали вміння самостійно працювати. Щоб забезпечити глибокі і міцні знання учнів, розвивати їх розумові здібності, треба широко впроваджувати наочність, вміло поєднувати наочність і слово в процесі навчання.

З високою оцінкою слова пов’язаний погляд М.Пирогова на роль і значення таких методів в середній школі, як розповідь вчителя, бесіди, твори учнів.

При навчанні і вихованні дітей раннього віку М.Пирогов рекомендував користуватися також іграми. Він називав їх сильними вежами початкової освіти. При правильній, на думку М.Пирогова, організації гри, вона сприяє розвитку мислення, почуттів, фантазії.

Для М.Пирогова було аксіомою, що кожен вчитель будь-якого ступеня школи тільки тоді відповідає своєму призначенню, коли одночасно з викладанням, виховує учнів. Вчитель – , попереджав М.Пирогов, – не повинен забувати, що учнів він виховує не тільки через викладання, а й всією поведінкою, своїми особистими якостями. Підготовку вчителів М.І.Пирогов розглядав як на справу першорядної важливості. Не підготувавши їх, “ ми ніколи не досягнемо бажаної мети в справі освіти”.

Велике значення надавав він самостійній роботі вчителів над підвищенням рівня знань і над удосконаленням своєї педагогічної майстерності. В системі цієї роботи він відводив особливе місце творчим пошукам, поєднанню з повсякденною практичною роботою вчителя в школі. Він говорив, що тільки у практичній навчально-виховній роботі, тільки працюючи, як вихователь, вчитель може сам виховуватись.

М.І.Пирогов був впевнений, що там, де є чиновник, бюрократ, там немає справжнього педагога, там нема і не може бути істинного виховання дітей і юнацтва.

На противагу діючому статуту і офіційній педагогіці, М.І.Пирогов у ряді статей обґрунтовує принципи навчання у дусі демократичної педагогіки, виховую-

чого навчання, поєднання наочності і слова, диференційованого підходу до методів навчання і виховання, урахування індивідуальних особливостей, підвищення ролі вчителя в навчально-виховному процесі, творчого підходу до нього та ін. М.І.Пирогов звертає увагу вчителів на необхідність вивчення духовного світу дитини, виховання в учнів уважності, свідомого сприймання вивченого і навичок самостійної праці.

Вважаючи підготовку вчителів справою першорядної важливості, М.І.Пирогов в кінці 1858 – на поч.1859 року організував при Київському університеті педагогічну семінарію, розробив проекти підготовки вчителів для початкової і середньої школи, покращив викладацький склад учбових закладів округу, організацію контролю за методами навчання і виховання у приватних пансіонах. Нововведення М.Пирогова значно покращили стан шкільної справи в окрузі, звернули увагу педагогічної громадськості країни з піднятих питань, які широко обговорювалися у пресі і при підготовці шкільної та університетської реформ.

Демократичні позиції М.І.Пирогова особливо яскраво проявилися у створенні в Україні недільних шкіл, які були відкриті вперше в Києві. В них він бачив “не предмет розкоші, як на Заході, а необхідну потребу краю” і всіляке відстоював їх.

М.І.Пирогов був прибічником жіночої освіти. У вихованні жінки полягає виховання всього людства. Проте, жінка має завжди залишатися жінкою, навіть з чоловічою освітою і навіть в чоловічому одязі. Однак М.Пирогов – противник рівноправ'я жінки з чоловіком в платні. В цих поглядах відчувається типовий представник ліберальної буржуазії.

М.І.Пирогов багато уваги приділяє проблемам вищої освіти. Цьому питанню присвячені статті “ *Чего мы желаем* ” (1858), “ *Взгляд на общий устав наших университетов* ” (1869) і брошура “ *Университетский вопрос* ” (1862). В них він вимагає автономії університетів, покращення матеріального становища професорів, публічного конкурсу на заміщення вільних кафедр, зменшення кількості екзаменів при проходженні університетського курсу, зменшення вчених ступенів і допущення до викладання в університеті осіб, відомих своїми науковими працями, впровадження семестрової системи, зменшення плати за навчання, щоб забезпечити доступ бідним, надання студентам права висловлювати свою думку відносно викладання, врахування місцевих умов при складанні навчальних планів того чи іншого університету, свободи викладання і навчання. Перед університетами М.Пирогов ставив завдання бути осередками наукової думки, розвивати самостійну особистість і талант.

Світогляд М.І.Пирогова був складним і суперечливим. Висловлюючи незадоволення існуючими порядками, М.Пирогов не був прибічником перебудови суспільства революційним шляхом, вважаючи, що необхідного покращення можна досягти шляхом широких соціальних перетворень, в основі яких повинні бути радикальні зміни системи освіти і виховання, розвиток освіти і науки в Україні. Проте його вимоги ліквідації станового характеру системи народної освіти, відкритого доступу в середню і вищу школу широким масам трудящих, ідея гармонійного розвитку усіх вроджених “ сил народу”, висунули М.І.Пирогова в ряди видатних громадських діячів.

8. ІДЕЯ ВІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ Л.М.ТОЛСТОГО (1828 – 1910)

У педагогічних поглядах Л.М.Толстого чільне місце займає проблема свободи у вихованні, навчанні та освіті дітей, до якої він звертався протягом усього життя. Цю проблему педагог розглядає на основі створеної ним теорії виникнення і розвитку, і сутності моральності. Будучи прибічником ідеалістичної філософії, він вважав, що здорова дитина, народившись на світ, не є “ чистою дошкою”, на якій можна писати все, що хочеш, проте позбавлена будь-яких негативних якостей і задовольняє тим вимогам безумовної гармонії у відношенні до правди, краси, добра, які ми носимо в собі, є первісним образом гармонії, правди, краси і добра.

А якщо діти морально досконалі, то, як стверджує Лев Миколайович, – вільне виховання є найбільш доцільною формою розкриття їх високих моральних якостей. На його думку, людина вільна у виборі шляхів морального самоудосконалення і не потребує примусового виховного впливу.

Критикуючи сучасну йому школу, він протиставив свою систему виховання, побудовану на принципі свободи, поваги до особистості дитини, розвитку її активності та творчості, Л.М.Толстой підкреслював, що вільне виховання повинно сприяти розвитку природних задатків дитини, допомагати самостійно формувати світогляд і моральні переконання. Високий моральний ідеал, на його думку, треба шукати у поглядах селянських мас.

Захист Л.Толстим основної тези його поглядів на сутність виховання, яка полягає у тому, що "виховання – це насильство, а тому воно є незаконним, несправедливим”, зобов’язували його відповісти на питання, чим же повинна бути школа при невтручанні у виховання і як треба розуміти це невтручання. Слово “школа” Л.Толстой розумів у самому широкому смислі. Це не дім, в якому вчать, і не напрям учіння, а свідомо діяльність вчителя і учнів. На думку Л.Толстого, школа не втручається в справу освіти тоді, коли не ставить за свою мету формувати вірування, переконання і характеру учня. Досягти цього можна, якщо надати школяру повну свободу “... сприймати це вчення, яке відповідає його потребам, і сприймати на стільки, на скільки йому потрібно, на скільки він бажає, і ухиляється від того учіння, якого він не бажає”.

Л.М.Толстой відмічав, що громадські лекції та музеї – кращі взірці шкіл без примусового втручання у виховання. Проте чи можливе невтручання школи у виховний процес, якщо мати на увазі нижчі школи і навчання у них малолітніх дітей, для яких ніхто не читає громадських лекцій. Л.Толстой вважав, що є багато вільно освітніх впливів, яким піддаються і діти шкільного віку. Це – громадські видовища, райки і т. п., це картини і книжки, це казки і пісні, і це наостанок, спроби Яснополянської школи. Щоб довести можливість невтручання у нижчих школах, необхідно вивчати вільні впливи, за допомогою яких здобуває освіту народ, ставити досліди організації вільних шкіл та ін.

Школа при невтручанні у виховання, за думкою Л.М.Толстого, повинна мати одну мету – передачу відомостей, знань, не намагаючись переходити в моральну область переконань, вірувань і характеру, мета її повинна бути одна – наука, а не результати її впливу на людську особистість. Школа не повинна намагатися передбачити наслідки впливу науки, а передаючи її, повинна надавати повну свободу її застосування. Невтручання школи у формування світогляду учнів не означає, вважав Л.Толстой, що у вчителя не повинно бути прагнення виховуючого

впливу на своїх учнів. Таке прагнення є природним, воно спонукає вчителя з захопленням займатися своєю справою. Якщо вчитель передбачає виховну мету викладання, то це його стимулює. Але справа у тому, – писав Л.М.Толстой, – що виховний елемент науки не може передаватися насильницькі. Хочеш наукою виховувати учня, люби свою науку і знай її, й учні полюблять тебе і науку, і ти виховаєш їх, але якщо ти сам не любиш її, то скільки б ти не примушував вчитися, наука не матиме виховного впливу. І тут одне мірило, одне спасіння – знову свобода учнів слухати чи не слухати вчителя, сприймати або не сприймати його виховного впливу, тобто їм одним вирішувати, чи знає він і чи любить свою науку. Говорячи про свободу в справі організації народної освіти, Л.Толстой вказував, що неможливо насаджувати в країні систему шкіл, яких не бажає народ, не можна нав'язувати школі теоретично надуманого плану навчальних занять, який має складатися природним шляхом, з існуючого кола знань у відповідності до вимог народу.

Таким чином, Л.М.Толстой у 60-ті роки вважав, що свобода у вихованні повинна виявлятися у невтручанні школи у формуванні переконань і характеру учнів. Проте свобода у навчанні і вихованні не позбавляє вчителя права виховного впливу на дітей. Необхідно тільки поставити справу таким чином, щоб учнів не примушували засвоювати погляди та переконання вчителя.

У 70-х роках Л.Толстой знову звертається до визначення того, що треба розуміти під свободою в педагогічному процесі і які межі свободи учнів у школі. Він дає таке уточнення сутності свободи: “межа цієї свободи сама по собі визначається вчителем, його знаннями, його здатністю керувати школою, що свобода ця не може бути приписом, міра цієї свободи є тільки результатом більшого або меншого знання і таланту вчителя. Свобода – це не є правило, проте вона слугує перевіркою у порівнянні шкіл між собою і перевіркою у порівнянні нових прийомів, що включаються до шкільного навчання. Та школа, в якій менше примусу, краще тієї, в якій більше примусу. Той прийом, який включається у школу і не вимагає посилення дисципліни, хороший, а той, який вимагає більше суворості, мабуть, поганий”.

Порівнюючи між собою погляди Л.М.Толстого на роль виховання у 60-ті роки з тими, що він писав з цього приводу в середині 70-х років, можна прийти до таких висновків: у 70-ті роки він значно уточнив свою постановку питання про свободу у педагогічному процесі і прийшов до висновку, що, поки в суспільстві немає єдиної думки про зміст і методи навчання, питання про те, чому і як навчати в народній школі, повинні вирішувати не діти, а їх батьки, тобто народ, якому треба надати право свободи в організації школи. Свобода у вихованні та навчання не є правилом, межі її в школі визначаються вчителем, його вмінням керувати дітьми.

Проте, коли Л.М.Толстой, визначивши роль народу і вчителів у педагогічному процесі, знову повертається до виявлення того, яка ж роль в школі у ставленні до змісту та методів навчально-виховної роботи, картина різко змінилася й ускладнилася. Він, обмежуючи роль вчителя, писав, що “... тільки свобода вибору з боку учня того, чому і як вчити, може бути основою всілякого навчання”.

Л.М.Толстой вважав, що може і повинна бути створена загально-людська релігія, основою якої є “істинне християнство з проповіддю любові і братерства людей... релігійне розуміння життя повинно стати провідним у вихованні дітей”.

Вважаючи релігію основою виховання та навчання, Л.Толстой вказував, що вона не повинна обмежувати свободу дітей. “Мені здається так, – писав він, – ви-

кладачі для себе розподіляють години, але учні вільні приходити або ні.. Тільки при повній свободі можна вести кращих учнів до тієї межі, до якої вони можуть дійти, не затримувати їх заради слабких, ці кращі учні – найпотрібніші”. Тільки при свободі можна уникнути звичайного явища: спонукання огида до предметів, які б у свій час і при свободі були б улюбленими.

Тільки при свободі можна знати, до якої спеціальності який учень має нахили, тільки свобода не руйнує виховного впливу... Отже, у 70-ті роки Л.М.Толстой вважав, що релігія повинна бути керівним початком всієї виховної діяльності і що свобода у вихованні та навчанні дітей повинна виражатися в їх праві приходити або не приходити на уроки.

Проблема свободи у вихованні цікавила Л.М.Толстого і в наступні роки його життя. У відповідь на лист В.Ф.Булгакова, в якому він просив Льва Миколайовича точно визначити задачі, межі і методи освіти, Л.Толстой у 1909 році пише статтю “Про виховання”, яка дає відповідь, які ж погляди має великий письменник і педагог на роль свободи у вихованні, і як він розумів її в останній період свого життя та діяльності.

Визнаючи необхідність та закономірність виховуючого характеру освіти, Л.М.Толстой, як і раніше, відстоював принцип вільного виховання, вважаючи, що тільки при цій умові педагогічний процес буде сприяти дійсній освіті людей. “Думаю, що вже одна така повна свобода, тобто відсутність примусу і вигоди як для навчаних, так і для тих, хто навчає, позбавили б людей від більшої частини тих бід, до яких зараз призводить прийнята повсюди примусова і корисна освіта”. Захищаючи необхідність свободи у вихованні та навчанні, Л.Толстой у той же час підкреслював, що освіта не повинна бути “... зібранням довільно обраних, непотрібних, несвоечасно переданих і навіть шкідливих знань”.

Єдиний шлях для покращення освіти, на думку Л.М.Толстого, полягає у тому, щоб вчителі і учні мали спільну основу, яка б визначала вибір предметів, що вивчаються в школі. Такою основою, за Л.Толстим, мала бути релігія в дусі істинного християнства. Л.М.Толстой стверджував, що необхідним є моральне виховання на основі релігійної моралі, не може бути моралі без релігії. Він пропагував теорію “неопирання злу насильством”, доводив важливість таких якостей характеру особистості, як незлобливість, смиренність, любов до ближніх.

У своїх творах педагог, проте, обійшов таке питання як виховання у дітей сильної волі та твердого характеру.

9. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ П.Ф. ЛЕСГАФТА

Видатний представник російської педагогіки кінця XIX – поч. XX століття Петро Францович Лесгафт народився в Петербурзі в родині ювеліра в 1837 році. В 1861 році він закінчив Медико-хірургічну академію і в 1865 році захистив дисертацію на ступінь доктора медицини, а через три роки захистив другу дисертацію на ступінь доктора хірургії.

З 1868 року П.Ф. Лесгафт завідував кафедрою фізіологічної анатомії в Казанському університеті. За лист “Що діється в Казанському університеті”(1871 р.), де він критикував дії реакційно настроєних професорів, вимагав дотримання колегіальності при прийомі на посаду викладачів, розподілення коштів на потреби уч-

бового процесу, правильної організації іспитів П.Ф. Лесгафт був звільнений з університету без права займатися педагогічною діяльністю.

У 1872 році П.Ф. Лесгафт почав працювати лікарем у приватному гімнастичному закладі, де активно займався питаннями фізичного виховання. У 1874 році виходить його праця "Основи природної гімнастики", в якій П.Ф. Лесгафт узагальнив практичний досвід гімнастичних занять. У цьому ж році йому було дозволено займатися педагогічною діяльністю. П.Ф. Лесгафт почав працювати консультантом з питань правильної постановки фізичної підготовки у військово-навчальних закладах і в армії. На цій посаді П.Ф. Лесгафт працював на протязі дванадцяти років.

Протягом цього часу він, застосовуючи дослідно-експериментальні методи, займався дослідженням фізичного стану вихованців. Результатом цієї роботи стали праці "Матеріали для вивчення шкільного віку" та "Фізичний розвиток у школах", які були опубліковані в 1880 році.

Влітку 1875 року П.Ф. Лесгафт відвідав багато країн Західної Європи, де вивчав досвід підготовки вчителів гімнастики. У працях "Про відношення анатомії до фізичного виховання" (1876 р.) та "Готування вчителів гімнастики в країнах Західної Європи" (1877-1880) він детально розглянув усі існуючі в країнах Західної Європи системи гімнастики та дав їм наукову оцінку.

Багато уваги приділяв П.Ф. Лесгафт загальним питанням виховання. Цій темі присвячені його праці "Про ігри та фізичне виховання в школі" (1883), "Про покарання в сім'ї" та ін..

За сприяння П.Ф. Лесгафта у 1896 році були відкриті курси вихователюк та керівниць фізичною освітою. Це був приватний, перший в Росії та в світі вищий жіночий навчальний заклад, який готував спеціалістів по фізичному вихованню. Помер П.Ф. Лесгафт у 1909 році в Єгипті, похований на Волковому кладовищі в Петербурзі.

Стрижнем педагогічної концепції П.Ф. Лесгафта є його вчення про фізичну освіту та виховання. Розроблена ним система фізичного виховання відома під назвою російської (лесгафтовської) системи виховання. Демократизм, зв'язок з наукою та педагогічною практикою, прогресивний характер – такі головні риси цієї системи. Вона побудована на анатомо-фізіологічних, гігієнічних та психологічних основах, з урахуванням вікових, статевих та індивідуальних особливостей і можливостей учнів.

Розглядаючи фізичну освіту та виховання як складову частину гармонійного розвитку особистості, П.Ф. Лесгафт доводив, що між розумовим і фізичним розвитком існує органічний зв'язок, тому "усілякий однобічний розвиток неодмінно зруйнує гармонію в освіті та не створить умов для розвитку цілісної людини". У "Керівництві по фізичній освіті дітей шкільного віку" та в інших працях він показав, що при науково-освітньому підході до фізичного виховання можна впливати не тільки на фізичний, а також і на розумовий розвиток особистості, на формування її волі та характеру.

У системі фізичної освіти та виховання П.Ф. Лесгафт головну роль відводив фізичним вправам. Ходьба, біг, стрибки, кидання, подолання перешкод, прогулянки, катання на ковзанах і лижах, плавання – все це з урахуванням віку, пори року, конкретних умов повинно використовуватись як у сім'ї, так і в навчальних закладах.

Вперше в історії фізичного виховання П.Ф. Лесгафт систематизував фізичні вправи на основі педагогічних завдань: прості вправи; складні вправи зі збільшен-

ням напруження; вивчення просторових відношень і розподілення вправ у часі; систематичні вправи у вигляді складних дій; епізодичні необов'язкові заняття ручною працею.

Головними ланками в системі фізичної освіти та виховання, на думку П.Ф. Лесгафта, є сімейне виховання дітей дошкільного віку; шкільний період виховання (молодшого, середнього та старшого шкільного віку); період фізичного виховання дорослих, у якому особливо виділялась підготовка до військової служби; лікарська (коригуюча) гімнастика.

З точки зору вікової періодизації П.Ф. Лесгафт розділив фізичну освіту в школі на три періоди: 1) елементарний (для дітей 7 – 12 років); 2) середній (для дітей 12 – 15 років); 3) старший (для дітей 15 – 18 років). Для кожної вікової групи він визначив зміст фізичної освіти.

У систему фізичного виховання П.Ф. Лесгафт включав рухливі ігри Дитяча гра – "це розумний педагогічний прийом виховання юної особистості". У процесі гри дитина наслідує мову, звички, поведінку дорослих. У дитячій грі відображаються звичаї різних народів і країн. Гра є своєрідною формою діяльності, завдяки якій дитина засвоює соціальний досвід.

П.Ф. Лесгафт як вчений-медик зауважував, що нікотин, алкоголь, фармакологічні засоби, підвищена радіація, хвороби та психічні розлади матері – все це рано чи пізно позначається на психічному та фізичному розвитку дитини.

П.Ф. Лесгафт зазначав, що сім'я є одним з найголовніших факторів у вихованні дитини. У праці "Сімейне виховання дитини та його значення" він узагальнив багаторічний досвід своєї лікарської та педагогічної діяльності. Він виділив шість типів поведінки дітей: лицемірний, честолюбний, добродушний, затурканий-м'який, затурканий-злісний та пригнічений та дав кожному з них детальну характеристику. Тип дитини залежить від впливу на неї середовища, де вона росте.

Дитина лицемірного типу в школі спочатку привітна та лагідна до всіх оточуючих, але пізніше зближується тільки з тими, від кого щось залежить. В класі діти швидко розпізнають лицеміра та перестають з ним товаришувати. Це спочатку дивує наставника, якого вводить в оману високо піднята рука та готовність завжди відповідати. Але відповіді такої дитини не завжди вдалі, найчастіше містять у собі слова вчителя, які вона встигла запам'ятати. Лицемірна дитина часто користується добрим ставленням вчителів для того, щоб під різними приводами не виконувати якісь завдання. Такий учень досить часто симулює різні хвороби для того, щоб звільнитися від виконання завдань. Він не пропускає жодного випадку висловити найпростіші правила моралі, які завчив напам'ять, дивлячись при цьому у вічі наставнику, до якого звертається.

Через деякий час перебування такого учня в школі вчитель змінює своє ставлення до нього, тому що починає бачити вади лицеміра. Коли дитина зрозуміє, що ніякої користі від пристосування до вчителя вона не отримає, тоді вона стає такою, якою є насправді. Тільки побоювання бути покараним, спонукає лицеміра виконати вимогу дорослих. У всіх своїх діях лицемір керується тільки особистою користю. Він ні до кого та ні до чого не відчуває особливої прихильності, охоче змінює умови життя та колектив, тому що в новій обстановці та серед нових людей лицемір на деякий час стає хорошою дитиною.

Розвитку такого типу сприяють брехня та лицемірство батьків, відсутність у сім'ї турботи про дітей, прагнення до легкої наживи

Дитина честолюбного типу при своїй появі в школі веде себе спокійно. Вона впевнена в собі, уважно придивляється до всіх дій наставника для того, щоб не пропустити жодного пояснення. Вдома довгий час готує домашнє завдання для того, щоб потім у класі відповідати краще за всіх

До інших учнів честолюбець відноситься дещо зверхньо. Охоче розв'язує для них важкі задачі, але тільки тоді, коли його добре попросять. Головне прагнення такої дитини – бути в усьому першою серед однолітків та керувати ними. Своє прагнення керувати іншими такі учні реалізують у грі, де намагаються вибрати головні ролі.

У сім'ї честолюбний тип дитини розвивається, якщо батьки постійно захоплюються усіма діями дитини, бачать у ній майбутнього генія. Формуванню честолюбного типу дитини також може сприяти її постійна боротьба з несприятливими умовами життя, зі злиднями. Така дитина наполегливо вчиться. Працює для того, щоб бути кращою за інших, й у майбутньому високе положення в суспільстві.

Дитина добродушного типу в школі поводить себе тихо та спокійно. Але вона уважно стежить за тим, що відбувається навколо. Незабаром такий учень швидко зближується з товаришами по класу. Коли він завинить, то ні в якому випадку не допустить, щоб за його провини відповідав хтось інший. Він зразу ж зізнається.

У класі він спочатку неуважний до пояснень вчителя, тому що на нього діє багато нових вражень, але поступово дитина добродушного типу починає з більшою увагою слухати пояснення наставника. Коли для вирішення якогось учбового завдання потрібно застосувати неординарне розв'язання, то це найкраще вдається учню добродушного типу, але своєю думку він висловлює невпевнено. Недостатня наполегливість у діях, м'який та поступливий характер, а інколи навіть і лінощі, можуть сприяти слабкій протидії злу дітей такого типу. Тому школа повинна сприяти формуванню в учнів добродушного типу наполегливості в боротьбі з труднощами.

У сім'ї це дуже добра дитина. З близькою людиною, до якої вона має особливу прихильність, ця дитина ділиться своїми враженнями, розпитує її про незрозуміле. Батьки не обмежують свободу дій дитини, не переслідують її постійними регламентаціями та повчаннями, не застосовують погроз і покарань у її вихованні. До шкільного періоду дитині дозволяють займатись тим, що її цікавить, їй не нав'язують занять, які не відповідають ступеню її розвитку.

Четвертий тип дитини П.Ф. Лесгафт назвав м'яко-затурканим. У школі – це дуже сором'язлива дитина, вона, за звичаєм, знаходиться під впливом іншого учня. Тому вона може бути доброю, м'якою, слухняною, або вимогливою, невдоволеною та непокірливою. Це – ненадійний товариш, тому що легко видає учня, який завинив. Але він це робить не задля власної користі, а тому що його спитали про це. Така дитина виучить і зробить тільки те, що сказав вчитель, і не більше. Якщо вчитель понизить вимоги до неї, то невдовзі такий учень почне лінуватися, його успішність знизиться.

Дитина м'яко-затурканого типу в ситуації, коли вона повинна щось зробити чи вирішити самотійно, дуже розгублюється. Може почати плакати.

У сім'ї м'яко-затурканий тип дитини формується внаслідок постійного заласкування дитини, яке ще гірше за суворі покарання затуркують дитину, роблять її безініціативною, нездатною зробити щось самостійно.

Дитина злісно-затурканого типу в школі відрізняється від інших учнів своєю замкненістю, відлюдкуватістю та підозрілістю.

Така дитина тримається осторонь від інших учнів, але зненацька може когось штовхнути чи щипнути. У більшості випадків такий учень товаришує з тими дітьми, яких теж можна віднести до злісно-затурканого типу. Свого товариша ця дитина ніколи не зрадить, і навіть найжорсткіші покарання не зможуть примусити її до цього. До навчання такий учень ставиться байдуже, виконує тільки деякі вимоги вчителя.

Причини, які сприяють прояву та розвитку злісно-забитого типу дитини такі: застосування різних насильницьких заходів, різні несправедливі вимоги до дитини, приниження її перед іншими дітьми та перед сторонніми людьми. Розвитку цього типу сприяє також життя дитини за жорстким режимом, в якому немає місця дитячим іграм і розвагам, та суворі покарання за найменший відхід від режиму. Але головна причина формування злісно-затурканого типу дитини – це відсутність у сім'ї всякої любові та доброго ставлення до дитини.

Дитина пригніченого типу в школі звертає на себе увагу своєю скромністю. Усяка похвала та відзнака примушує її ніяковіти. Завжди та скрізь вона бачить свої недоліки, у всіх невдачах звинувачує тільки себе. Це дуже працьовита дитина, яка постійно чимось зайнята, вона ніколи не зупиниться перед перешкодою, яку можна здолати працею. У іграх та забавах товаришів такий учень не приймає участі. Велику увагу дитина пригніченого типу приділяє навчанню. Вона старанно вивчає всі уроки та виконує вимоги вчителя. Це високоморальна дитина зі стійкими поняттями про добро та зло.

Пригнічений тип дитини формується в сім'ї, яка постійно живе в злиднях. Добрі та працьовиті батьки віддають все найкраще з того, що в них є, дитині. Але ця мізерна частина не в змозі задовольнити навіть життєво важливих потреб дитини.

В такій сім'ї між дорослими та дитиною встановлюються доброзичливі та гармонійні взаємовідносини, але постійні нестатки та злидні пригнічують дитину.

Великим внеском П.Ф. Лесгафта в педагогічну науку є розроблена ним теорія та методика фізичної освіти та виховання та наукове обґрунтування її необхідності як органічної частини гармонійного розвитку особистості. Його праця "Сімейне виховання та його значення" є дуже актуальною в наш час, коли сімейне середовище визнано одним з найголовніших факторів формування особистості дитини.

Запитання і завдання для студентів.

Запитання для самоперевірки:

1. Характерні ознаки суспільно-педагогічного руху 60-х років ХІХ ст.
2. Основні напрямки суспільно-педагогічного руху 60-х років та їх представників в Україні.
3. Життя, педагогічна діяльність і умови формування світогляду К.Д.Ушинського.
4. Основні напрямки педагогічної діяльності К.Д.Ушинського.
5. К.Д.Ушинський про національну систему виховання.
6. Аналіз праці К.Д.Ушинського "Про народність у громадянському вихованні".

7. К.Д.Ушинський про застосування в навчанні та вихованні народної педагогіки.
8. Дидактичні погляди К.Д.Ушинського.
9. Вимоги до вчителя та його підготовки.
10. К.Д.Ушинський про гармонійний розвиток особистості.
11. Вплив К.Д.Ушинського на розвиток школи і педагогіки інших народів.
12. Життя та педагогічна діяльність М.І.Пирогова.
13. Участь М.І.Пирогова в обговоренні реформи народної освіти 60-х років.
14. Ідеї загально людського виховання в працях М.І.Пирогова.
15. Аналіз праці М.І.Пирогова “Питання життя”.
16. М.І.Пирогов про систему народної освіти.
17. М.І.Пирогов про реорганізацію вищої освіти в Україні.
18. Л.М.Толстой про моральне виховання.
19. Ідеї вільного виховання в працях Л.М.Толстого.
20. Аналіз праць Л.М.Толстого “Про народну освіту” та “Про методи навчання грамоти”.

Індивідуальні завдання.

1. Складіть план і коротку анотацію праці К.Д.Ушинського “Людина як предмет виховання”.
 2. Зробіть порівняльний аналіз підручників К.Д.Ушинського і сучасних для молодших школярів.
 3. Напишіть рецензію на статтю К.Д.Ушинського “Про народність у громадянському вихованні”.
 4. Випишіть цитати з творів К.Д.Ушинського “Про моральне виховання”.
 5. З наведених понять виберіть ті, які належать до педагогічної системи К.Д.Ушинського: а/ школа рідної мови; б/ дидактичні принципи; в/ вільне виховання; г/ загальнолюдське виховання; д/ методи навчання.
 6. Знайдіть правильну відповідь. К.Д.Ушинський називав шість основних вихователів: а/ навчання; б/ спілкування; в/ праця; г/ освіта; д/ гра; е/природа; ж/ життя; з/ релігія.
 7. Назвіть номери правильних відповідей і прізвища педагогів, що є авторами наведених поглядів. /Для довідки Я.А.Коменський, Й.Ф.Герберт, К.Д.Ушинський, Л.М.Толстой, М.І.Пирогов/.
- 1) Завдання управління дітьми полягає у дисциплінуванні, керуванні їхніми вчинками і бажаннями: обмеженні дикої жвавості.
- 2) Обов’язкова умова навчання і виховання – дисципліна. Методи встановлення дисципліни – похвала, осуд, змагання, оцінка.
- 3) Єдиний критерій педагогіки – принцип свободи дітей.
- 4) У розумно організованій школі покарань за лінощі не може бути, бо уроки вивчаються в класі. Покарань за пустощі – також, бо діти зайняті і пустувати їм нема коли.
- 5) Досвідом доведено, що зменшення кількості злочинств в суспільстві і покращення моральності залежить не стільки від жорстокості покарань, скільки від розповсюдження переконань, що жодне злочинство не залишиться невідкритим і непокараним.

Теми рефератів.

1. К.Д.Ушинський про моральне виховання.
2. Педагогічна система К.Д.Ушинського.
3. Філософське розуміння людини в творах К.Д.Ушинського.
4. К.Д.Ушинський про шляхи удосконалення класно-урочної системи навчання.
5. К.Д.Ушинський про сімейне виховання.
6. К.Д.Ушинський про вчителя та його підготовку.
7. Ідея народності в творах К.Ушинського
8. К.Д.Ушинський про зміст і організацію початкового навчання.

- 9. Проблеми навчальної книги в творах К.Д.Ушинського.
- 10. К.Д.Ушинський про дидактичні принципи навчання та шляхи їх організації.
- 11. К.Д.Ушинський про методи і форми навчання.
- 12. Освітні реформи в Україні в кінці ХУІІІ – початку ХХ ст.
- 13. Історія розвитку жіночої освіти в Україні кінця ХУІІІ-першої половини ХІХ ст.
- 14. Система народної освіти в працях М.І.Пирогова.
- 15. М.І.Пирогов про вчителя та його підготовку.
- 16. М.І.Пирогов про формування свідомої дисципліни.
- 17. Педагогічна діяльність Л.М.Толстого.

Педагогічні роздуми.

Висловіть свою думку з приводу слів К.Д.Ушинського:

“Якщо заспіває школа – заспіває країна”

“Виховання повинно просвітити свідомість людини, щоб перед її очима лежала чітка дорога добра”.

“Народна школа, хоча і не повинна суперечити церкві, але не будується на одних з нею основах.”

“Природа, що промовляє так красномовно до освіченого розуму і розвиненого серця, німа для напівдикого людини, яка мов тварина, підкоряється її впливу, не черпаючи з цього впливу ні нових думок, ні нових почуттів.”

“Для дитини гра – дійсність, і дійсність значно цікавіша за ту, що її оточує.”

Ваше ставлення до думки Л.М.Толстого:

- “Всі труднощі виховання випливають з того, що батьки, не тільки не позбавляються від своїх недоліків, виправдовуючи їх в себе, хочуть не бачити ці недоліки в дітях.”
- “... виправляти самого себе і є найкращий засіб виховання своїх і чужих дітей.”

Нестандартні завдання практичного спрямування

Кросворд

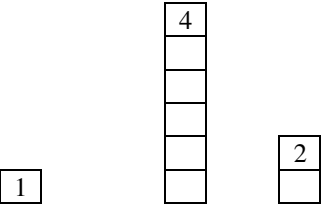
“ЖИТТЯ І ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ К.Д. УШИНСЬКОГО /1824-1870/”

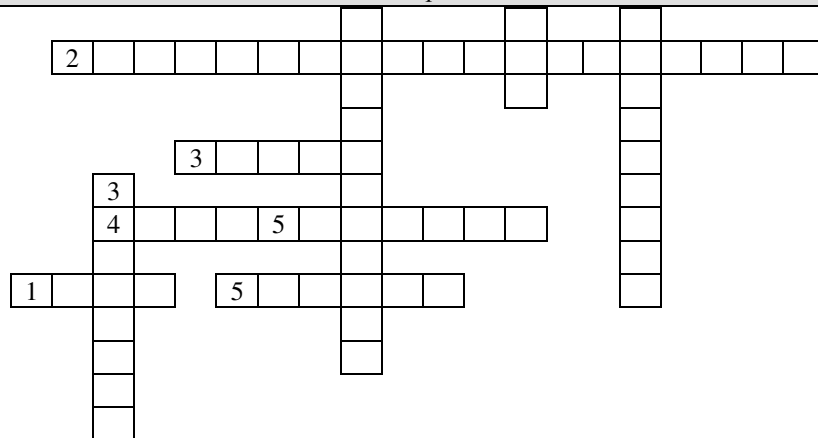
По горизонталі:

- 1. Назвіть місто, в якому народився К.Д.Ушинський.
- 2. Назва гімназії, в якій навчався К.Д.Ушинський
- 3. На берегах якої річки пройшла юність К.Д.Ушинського
- 4. Назва університету, в якому навчався К.Д.Ушинський.
- 5. Прізвище професора правознавства, історика філософії і педагога, який справив великий вплив на студента К.Ушинського.

По вертикалі:

- 1. Назва ліцею, в якому працював К.Д.Ушинський у 1846 р.
- 2. Назва журналу, з яким співпрацював К.Д.Ушинський.
- 3. Інститут в Санкт-Петербурзі, в якому працював інспектором К.Д.Ушинський.
- 4. Назва університету, до якого вступив К.Ушинський в 1840р.
- 5. Назва міста, в якому К.Ушинський провів останні дні свого життя.





Тести.

Тест №1.

1. На якому факультеті навчався М.І.Пирогов?
а/ медичний; б/ фізико-математичний; в/ економічний.
2. В якій сім'ї народився Пирогов?
А/ службовця; Б/ чиновника; В/ вчителя.
3. Що обстоював у своїх статтях М.І.Пирогов?
а/ знання; б/ правду про вчителів; в/ захищав знедолених; г/ захищав дітей-сиріт.
4. Як ставився М.І.Пирогов до жіночої освіти?
а/ негативно; б/ позитивно; в/ позитивно, але був проти рівних прав жінки з чоловіком;
5. Скільки груп вчителів виділяв М.І.Пирогов?
а/ дві; б/ три; в/ шість; г/ чотири.
6. Яку форму навчання для дітей раннього шкільного віку рекомендував М.І.Пирогов?
а/ гра; б/ бесіда; в/ дискусія.
7. В якому університеті працював М.І.Пирогов з 1828 по 1832 рік?
а/ Дерптському; б/ Енському; г/ Московському.
8. Яку статтю написав М.І.Пирогов?
а/ "Про користь педагогічної літератури"; б/ "Питання життя". в/ "Про виховання".

**ІНТЕЛЕКТУАЛЬНА ГРА "ЧИМ ВИЗНАЧЕНІ ЦІ РОКИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ
ДІЯЛЬНОСТІ Л.М.ТОЛСТОГО?"**

1862 1861 1849 – I період;
1859-1862р.р.; 1854 1860 1857 – II період;
1875; 1869 1874рр.; 1870-1876р.р.; 1876 1872 – III період;
1888 1907рр.; 1880-1910 р.р.; 1890 1908рр.; 1901р.

Тест №2

1. К.Ушинський народився
 2. К.Ушинський редагував журнал
- а/ на Україні; б/ в Росії; в/ в Польщі.*
а/ "Журнал для Міністерства народної освіти"; б/ "Журнал для виховання"; в/ "Бібліотека для читання"; г/ "Современник" /рос.мовою/

3. В основі педагогічної системи К.Ушинського лежить принцип:
а/ народність; б/ патріотизму; г/ систематичності.
4. К.Ушинський отримав:
а/ юридичну освіту; б/ медичну освіту; в/ педагогічну освіту;
5. Метою свого життя К.Ушинський вважав:
*а/ написати якомога більше посібників і статей, які необхідні для навчанні дітей; б/
принести якомога більше користі Батьківщині; в/відкрити якомога більше шкіл.*

РОЗДІЛ XVI

ПЕДАГОГІЧНА ДУМКА В УКРАЇНІ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТ.

План:

1. Т.Г.Шевченко про виховання особистості.
2. “Буквар” Т.Шевченка.
3. Педагогічна діяльність П.Куліша та його “Граматка”
4. М.Корф – основоположник малокомплектних шкіл в Україні.
5. Просвітницька діяльність Х.Алчевської.
6. Перші навчальні книги Т.Лубенця.
7. Л.Українка як педагог.

Література:

1. Кравець В.П. сторія української школи і педагогіки. – Тернопіль, 1994.-358с.
2. Нариси історії українського шкільництва 1905 – 1933: Навчальний посібник /О.В.Сухолинська та ін. – К.: Заповіт, 1996.-304 ст.
3. Довідник з історії України. У 3-х тт.-К.:”Генеза”,-1995.
4. Чавдаров С.Х. Педагогічні ідеї Т.Г.Шевченка.-К.:Радянська школа,1953.
5. Шевченко Т.Г. Буквар південоруський 1862 року.-К.:Веселка,1991.-63ст.
6. Соціологічна думка України: Навч.посібник /М.В.Захарченко, В.Ф.Бурлачук, М.О.Молчанов.-К.:Заповіт,1996.-424ст.
7. Веркалець М.М. Про педагогічну спадщину П.О.Куліша.-//Радянська школа.-1988.-№8.
8. Калениченко Н.П., Калениченко А.І. “І будуть люди на землі...”.-//Відродження.-1994.-№2.
9. До 180-річчя від дня народження Т.Г.Шевченка.-//Київська старовина. – 1994.-№2.
10. Книга вчить, як на світі жити (Книга для читання з народознавства).-Суми: ”Слобожанщина”.-1996.-152 ст.
11. Т.Г.Шевченко. Біографія.-К.,1964.
12. Шевченко Тарас. Повне зібрання творів : У 6-ти тт. – К.,1963.

1. Т.Г. ШЕВЧЕНКО ПРО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Кінець ХІХ ст. відзначається поглибленням кризи кріпосної системи в Російській імперії, що зумовило загострення політичної та ідейної боротьби. Характерною особливістю цієї кризи стала організація системи освіти в державі.

Друга половина ХІХ ст. характеризується новими явищами в історії школи на Україні. Станова школа поступово перетворюється в класову, значно поширюється зміст освіти, зростає рівень письменності населення. Згідно з реформою 1864 року встановлювались три типи загально-освітніх закладів: народні училища, класичні і реальні прогімназії, класичні і реальні гімназії. За період з 1859 року в Україні було організовано 111 безплатних недільних шкіл. Для забезпечення їх роботи створювались відповідні підручники. В цей час побачили світ “Граматка” П.Куліша (1857,1861), “Букварь Южнорусский” та ін.

Педагогічна думка України кінця ХІХ ст. представлена відомими громадсько-педагогічними діячами, такими, як: Т.Г.Шевченко [1], П.О.Куліш [2], Л.Українка[3], М.О.Корф [4], Т.Г.Лубенець [5], Х.Д.Алчевська [6] та ін.

За останні роки дослідники і вчені намагаються вивчити талант Кобзаря у всіх його проявах. Один з них – це думки Тараса Григоровича щодо виховання та освіти.

Т.Г.Шевченко ніколи не був вчителем і не писав педагогічних творів, крім “Букваря Южноруського”, однак у багатьох його віршах, повістях і драмах, у щоденнику і листуванні з близькими є багато цінних думок про освіту і виховання, які не втратили актуальності і сьогодні.

Шевченко завжди з великою любов’ю ставився до дітей. Так, Тарас Григорович, перебуваючи на засланні в Оренбурзьких степах, подружився з дітьми коменданта Новопетрівської фортеці І.Усюкова – Наталею, Надею і особливо з трирічним Митею. І дуже страждав, коли його маленький друг помер: “Я полюбил это прекрасное дитя, а оно бедное так привязалось ко мне, что бывало и во сне звало к себе лысого дядю. Я теперь совершенно лысый и сивый – и что же ? Оно, бедное, захворало, долго томилось и умерло, мне жаль маленького друга, я тоскую, я иногда приношу цветы на его очень раннюю могилу, и плачу” (11,291).

Піддаючи різкій критиці тогочасну систему виховання, Шевченко водночас пристрасно мріяв про справжню народну школу, яка давала б учням міцні, глибокі знання і виховувала в душі любові до рідної мови. Виходець з народу, Т.Г.Шевченко відстоював масову народну освіту, керуючись своїм знаменитим : “І чужому навчайтесь, і свого не цурайтесь”. У поемі “Сова” він так обґрунтовує важливість освіти у очах народу:

*І день і ніч працювала,
Подушне платила
Щоб і воно, удовине,
До школи ходило.*

Ведучи наполегливу боротьбу за народну освіту, Т.Г.Шевченко не міг обминути вчителя, впливу виховання на формування його особи.

Показовою в цьому плані можна вважати повість “Близнюки”, в якій багато теплих слів сказано про педагогів.

Коли подружжю Сокир підкинули двох близнят, Саватія і Зосима, батько будь-що вирішив дати синам хорошу освіту. На щастя, першим учителем хлопців був прекрасний педагог, Степан Мартинович Левицький. Вже за два місяці навчання вони оволоділи букварем, а згодом отримали завдяки Степану Мартиновичу такі ґрунтовні знання, що одного з близнюків – Саватія віддали в гімназію, а другого – Зосима в кадетський корпус у Полтаві. Вчив і опікувався ними там попечитель гімназії, прообразом якого був український письменник І.П.Котляревський. В одному з листів до батьків близнят попечитель пише: “лучше было повести их одной какой-нибудь дороге, по военной или гражданской”, але “...нет худа без добра, что от различного их воспитания выйдет психический опыт, который и покажет, какая произойти может разница от воспитания между двумя субъектами, совершенно одинаково организованными” (12,т.4,62).

Т.Г.Шевченко зображує, як склалася доля цих двох хлопців. Кадетський корпус зробив з одного – Зосима – розпутника, якого нічого, крім грошей, не цікавило. Вата ж, крім гімназії, закінчив ще й Київський університет. Усе своє життя він присвятив лікуванню хворих. І коли доля закинула його лікарем в оренбурзький воєнний шпиталь, він зустрів там свого брата, якого “за разные противозаконные и безнравственные поступки” розжалували рядовим в “Отдельный Оренбургский корпус”. Письменник пише, що Саватій жахнувся, побачивши свого брата, який втратив майже усі

людські моральні риси: ”На самом деле такое превращение невозможно в человеке. Такое помертвление всего человеческого... Зося. Боже мой ! Что же тебя так страшно превратило? Неужели воспитание?” – робить висновок автор (12, т.4, 103).

Винятково важливу роль у правильному вихованні людини Тарас Григорович відводив сім’ї, побожно ставився до жінки-матері: ”Слово мати – велике, найкраще слово!”. Глибокою повагою до матері-трудівниці пройнятого багато його творів (“*Катерина*”, “*Наймичка*”, “*Сова*”).

Разом з цим на сторінках творів Тараса Григоровича зображені і сім’ї, у яких виховувались небори, егоїсти. У гостро сатиричному плані показані батьки-представники середніх верств суспільства, які будь-якими засобами намагалися ввести своїх дітей у “вищий” світ. Так, у п’єсі “*Назар Стодоля*” він висміює сотника, котрий намагається відати свою дочку Галю за старого, але багатого полковника.

У повісті “*Княгиня*” дівчина із заможної сім’ї любить сина хуторянина Ячного. Та мати не дозволяє Катрусі вийти заміж за коханого. ”Чтобы я свою единственную дочь отдала за хуторянина, за гречкосия! Нет, лучше я её в гроб положу, я увижу её, мою милую Катеньку, на хуторе Ячного! Что она там будет делать – индюков кормить, гусей загонять? Нет, не для того я её на свет родила, не для хутора Ячного я её воспитала... Князя или генерала, да и только”(1,т.3,192). І таки відала свою доньку за князя Мордатого, зі своєю “драгунінею” пропив усе майно, спалив садибу і все село, Катруся ж у наслідок цього збожеволіла.

Гнівню писав Шевченко і про тих матерів-аристократок, які безвідповідально ставились до виховання своїх дітей.

Так, у повісті “*Музыкант*” Софія Самійлівна, у якої росте чотирьохрічна дівчинка, тільки й знає, що “шнуруватися” та “папильотки припекать” на голові. “Зачем они детей родят, эти амфибии, эти бездушные автоматы? С какой целью они выходят замуж, эти мертвые красавицы? Чтобы сделать карьеру и ничего больше. Бедные бездушные матери!” (12,т.4,268).

Надзвичайно велику увагу Т.Г.Шевченко надав трудовому вихованню. Тільки в праці людина може знайти справжнє задоволення, і тому вона повинна займати домінуюче місце в житті кожного. “Человек трудолюбивый,-читаємо в повісті “*Капитанша*”, – по-моему самый счастливый человек на светеЗавидую и всегда буду завидовать тебе, счастливый благородный труженик”(12,т.3,375-376). Однак він розрізняв працю, яка задовольняє потреби трудящих, і працю, що виснажує і від якої стогнуть мільйони знедолених.

Т.Г.Шевченко в своїх віршах, повістях, драмах, епістолярній спадщині висловив багато цікавих думок про освіту виховання, про роль сім’ї в становленні молоді людини.

2. ”БУКВАРЬ ЮЖНОРУССКИЙ” Т.Г.ШЕВЧЕНКА

Під кінець свого життя поет з великим ентузіазмом зустрів звістку про появу недільних шкіл [7], бо й справді, то був важливий крок у боротьбі за поширення освіти серед трудящих.

Покладаючи великі надії на недільні школи, Шевченко намагався надати їм всіляку підтримку. Так, у 1860 році в Петербурзі він разом з іншими письменниками виступив на літературному вечорі на користь недільних шкіл. Він регулярно передавав їм частину своїх коштів після реалізації видань “Кобзаря”. Так, у листі до

М.Чалого від 11 серпня 1860 року Тарас Григорович пише: ”Убедительно прошу получить Вас (с почты) 50 экземпляров моего “Кобзаря” и по вашему усмотрению передать помянутые 50 экземпляров одному из киевских книгопродавцев, а вырученные деньги отдайте в кассу Киевских Воскресных школ”(12,т.6,263).

У листах до М.Костомарова та М.Чалого Шевченко підкреслював, що необхідно створити спеціальні підручники для цих шкіл. Сам він взявся за написання одного з них – “Букваря Южноруського”, закінчив роботу над ним в 1860 році, вже тяжко хворим. “Буквар” був виданий у кількості 10 тис. примірників (вартість – 3 копійки). Усього кільканадцять сторінок нараховує ця книжечка, але це “прощальна лебедина пісня нашого національного генія” (5,3). Виданий народною мовою (замість церковнослов’янської), цей підручник був доступний кожній простій людині, а створювався за комбінованим принципом, розрахованим при вивченні грамоти на буквоскладальний метод і метод засвоєння цілих слів. Безумовно, що це був значний крок уперед у порівнянні з одним буквоскладальним методом, який на той час побутував у школах. Шевченко намагався так скласти свій “Буквар”, що учні спочатку вивчали звуки і літери в алфавітному порядку, а відтак – упереміш. Таке знання абетки сприяло тому, що вони могли переходити до читання цілих слів, які поділялись на склади. Далі текст подавався вже без такого поділу.

Шевченко хотів зацікавити своїм “Букварем” не лише дітей, а й дорослих. Для цього він помістив у ньому дві великі народні думи – “Про Олексія Поповича” та “Марія Богуславська”, а також багато народних приказок та прислів’їв. Наприклад: “З чужим – не борись, а з багатим не – не судись”, ”Брехнею увесь світ пройдеши – та назад не вернешся”, “Казав пан: “Кожух дам” – та й слово його тепле”, та ін. Включаючи в свій “Буквар” зразки народної творчості, Шевченко цим самим надавав навчання народного характеру, аби в школі діти спілкувалися рідною мовою. Бо, на його думку, існуюча освіта була ненародною. Вона розвивала в людях “не самосознательность”, а наслідувальність, і тому таку школу треба було “перешколити”. “В школе, – пише Тарас Григорович, – нас всему научат, кроме понимания своего милого родного слова. О школа, школа! Как бы тебя скорее перешколит. Я знаю, как это сделать” (12,т.4,290).

І справді, Тарас Григорович мав чіткий план створення підручників. У листі до М.К.Чалого від 4 січня 1861 року він писав: ”Думка есть за “Букварем” напечатать лічбу (арифметику) і ціни і величини такої ж, як і “Буквар”. За лічбою етнографію і географію в 5 копійок. А історію, тільки нашу, може вбачаю в 10 копійок” (12,т.6,277). Як бачимо, поет вважав, що елементарна освіта не може обмежуватись однією граматикою, а повинна вмістити в себе опанування деякими знаннями в галузі природничих та історичних наук. На жаль, передчасна смерть завадила здійсненню мрій Кобзаря.

Що ж до “Букваря”, то Т.Шевченко невтомно дбав про його поширення серед народу, маючи на меті допомогти селянам в опануванні грамотою, а зібрані кошти використати для недільних шкіл.

3. ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ П.КУЛІША ТА ЙОГО “ГРАМАТКА”

Пантелеймон Куліш був не тільки відомим українським письменником, а й просвітителем. Після відкриття Київського університету св.Володимира П.Куліш записався спочатку на філологічний, а згодом на юридичний факультет, де слухав лекції

професора М.Максимовича. Важкі матеріальні умови не дозволили П.Кулішу закінчити навчання. За рекомендацією М.Максимовича у 1842 році його призначили на посаду вчителя у дворянській школі на Подолі. В цей час він багато подорожував по Київщині, записав чимало пісень, легенд, переказів. На 1843-1844 рр. Припадають початки дружніх стосунків П.Куліша з Т.Шевченком, В.Білозерським та іншими передовими українськими інтелігентами того часу, який єднали благородні цілі “видигнути рідну націю з духовного занепаду”, відродження української національної культури. І хоча у кінці 1845 року П.Куліш переїхав до Петербурга, де одержав посаду вчителя російської мови для студентів – іноземців при університеті, він продовжував тісні зв’язки з Кирило-Мефодіївським Братством. За рекомендацією Петербурзької Академії Наук П.Куліш у 1847 році виїхав у наукове відрядження за кордон. Незабаром у зв’язку з розгромом братства був заарештований у Варшаві й ув’язнений в Петропавловській фортеці. Після закінчення слідства засланий до Тули. Під час свого перебування на засланні Куліш дуже багато читає, особливо уважно студіює твори Ж.-Ж. Руссо, просвітительські ідеї якого згодом знайшли своє плідне втілення у подальшій творчості (передусім це стосується його знаменитих “Листів з хутора” і хутірської філософії у цілому).

Згодом повернувся до Петербурга, де розпочав активну літературну та видавничу діяльність. За короткий час видав “Граматку” та 40 дешевих книжок під загальною назвою “Сільська бібліотека”.

Відкривається українська “Граматка” П.Куліша вступною статтею про стан шкільної справи на Україні. Потім ідуть азбука, маленька азбука, прописна азбука, стрічна (рядкова) азбука, крива (прописна) азбука та поради вчителів (про проривний звук “г” для позначення твердості у словах : ганок, гудзик). Автор залишає в алфавіті літери “ы” та “ї”, тому що вони існували у церковних текстах, з якими стикалися учні. Далі подається розробка шести уроків для засвоєння складів.

Велика заслуга П.Куліша полягає у виробленні українського правопису, що відомий під назвою “кулішівка”. Для створення єдиної норми П.Куліш запропонував спрощений правопис української мови, взявши за основу полтавсько-чигиринський діалект. Крім того, у “кулішівці” знайшли своє відображення прадавні українські літери : “Г”, “Ґ”, “Є”. Саме у “Записках о южной Руси” (С-Пб., 1856-1857.-Т.1-2) П.Куліш сам вперше вжив новий український правопис, що є основою сучасної орфографії.

Зміст “Граматки” спрямований на виховання у дітей любові до рідного краю, народу, його історії і культури. Для досягнення цієї цілі П.Куліш підібрав змістовні дидактичні тексти: оповідання про славне минуле українського народу, відомості про видатних історичних осіб, уривки з пам’яток культури і фольклору.

Наступне видання “Граматки” Куліш здійснив у рудні 1861 року, після скасування кріпосного права. У передмові до підручника автор відзначає роль навчання рідною мовою. Лише на основі рідного мовного уявлення дитина будує своє світосприйняття. У рідному мовному оточенні важливим фактором є наслідування батьків, завдяки якому дитина оволодіє не тільки мовою, а й засвоює різні життєві навички та етику народу.

Наприкінці свого життя П.Куліш багато працював, дбаючи про поширення освіти на Україні. Він залишив величезну культурну спадщину, як глибокий публіцист і літературний критик, оригінальний філософ, історик, просвітитель, прекрасний перекладач.

4. М.О.КОРФ – ОСНОВОПОЛОЖНИК МАЛОКОМПЛЕКТНИХ ШКІЛ В УКРАЇНІ

Микола Олександрович Корф, виконуючи обов'язки голови повітової училищної ради у м.Олександровську (нині м. Запоріжжя) багато зробив для створення в повіті нових навчальних земських шкіл, пропагував організацію недільних повторювальних шкіл.

У створених М.О.Корфом початкових земських школах (з трирічним курсом навчання) заняття проводив один вчитель одночасно у трьох класах. Підготовці вчителів для цих шкіл він віддавав багато сил, розроблюючи плани занять і методики проведення уроків, а також сам проводив уроки. Крім того, М.О.Корф організував проведення вчительських з'їздів. Значне місце у його педагогічній спадщині відведено ідеї загального обов'язкового навчання шляхом досягнення загальної письменності населення. До важливих умов здійснення загального навчання М.Корф відносив:

- обов'язкове навчання дітей різної статі, незалежно від їх національного походження і соціального статусу;
- така організація навчально-виховного процесу, яка б гарантувала набуття дітьми дійсно корисних і міцних знань, умінь і навичок;
- спільне навчання хлопчиків та дівчаток;
- близькість школи до місця проживання учнів.

Основною метою загальноосвітньої школи М.Корф вважав підготовку людини, і до того ж людини розвинутої фізично і духовно. Вона повинна дати учням різнобічні гуманітарні і реальні знання, розвинути здатність до самоосвіти, виховати у них такі моральні риси, як патріотизм, чесність, справедливість, любов до праці, дисциплінованість тощо. Школа повинна всіляко сприяти зміцненню фізичних сил і здоров'я учнів і розвивати естетичні почуття.

Основними дидактичними правилами М.Корф називав такі:

А. Не вимагати від учнів заучування того, що їм не зрозуміло, але добиватися міцного запам'ятовування того, що ними добре засвоєно. “В последние годы изменилось положение вещей: сознательность чтения сделалась главнейшею целью, к которой стали стремиться при школьном и домашнем обучении” (13,192). “Убеждённые в том, что начальное обучение немыслимо без непрерывного повторения пройденного...”(13,194).

Б. Доступність процесу навчання. “В то же время вопрос о книге для чтения не мог не стать жизненным вопросом. Народная школа почувствовала потребность в книге, доступной детскому разуму” (13,192 – 193).

В. Привчати дітей до самостійної роботи. “Эти задачи предназначаются для самостоятельных занятий учащихся с целью развития в них самостоятельности... Но для того, чтобы эти задачи для письменных работ получили значение развивающей и обучающей силы, заменяющей учителя, необходимо научить детей исполнению задач, развивать в них внимание и сознательное отношение к делу” (13,195).

Г. У процесі навчання йти вперед, спираючись на досягнуте. “В нашей книге мы восходим от ближайшего к отдаленному..., так как начальное обучение имеет дело с общим образованием, а не со специальным” (13,194).

Д. Наочність навчання. "... всякое обучение должно быть по возможности наглядным, т.е. должно призывать на помощь зрение учащегося, для того чтобы будить в нём известные понятия" (13,189).

5. ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ Х.Д.АЛЧЕВСЬКОЇ

Народилася Христина Данилівна Алчевська (Журавльова) 16 квітня 1841р. у Борзі на Чернігівщині у сім'ї вчителя. Батько через свою жорстоку обмежену натуру був проти жіночої освіти. У своїх відомих спогадах "Передумане й пережите" Христина Данилівна згадує, як вона самотужки навчилася читати, підслуховуючи за дверима кімнати ті уроки, що їх давав братам найнятий за 5 карбованців студент-семінарист.

Початком педагогічної діяльності Х.Алчевської прийнято вважати початок епохи "ходіння в народ" (60-ті роки XIXст.). В цей час вона багато читає, пише вірші, відвідує у Курську гурток молоді, захоплюється творами Г.Чернишевського, А.Добролюбова, О.Герцена. З останнім вона навіть листувалася в журналі "Колокол"; у тих листах закликала жіноцтво прокинутись і розбудити Росію до нового життя. У 1862р. Х.Алчевська виходить заміж за О.К.Алчевського і засновує жіночу недільну школу, що якийсь час діяла нелегально, через заборону царського уряду і була офіційно відкрита лише у 1870р.

Недільна школа Х.Алчевської являла собою унікальне, гідне подиву явище в історії вітчизняної педагогіки. "Коли б ця школа була за кордоном, вона ... служила б предметом дбайливого вивчення, становила б предмет симпатій, турбот усього суспільства" (Миропольський С.Школа и общество. – СПб, 1892. – С.). На початку 90-х років XIX століття у діяльності Х.Алчевської настали дійсно зоряні години. За десять років кількість учнів збільшилася з 100 до 317, а ще через два десятиліття – 619. Серед тих, кому випало щастя вчитися у цій школі, були малі дівчатка й зовсім дорослі жінки, жительки міста і селянки з харківських околиць. Поділ на класи здійснювався одночасно за віком і рівнем підготовки. Учні мали можливість отримати початкову освіту безкоштовно. Навчання з усіх предметів велося за спеціальними програмами, що передбачали посилену роботу в класі; на домашнє завдання відводилося читання художніх творів. У 1885р. програми навчання Х.Алчевської були вперше надруковані (взагалі вони витримали чотири видання) і впродовж трьох десятиліть були своєрідним орієнтиром для багатьох недільних шкіл Росії.

Серед плеяди видатних діячів освіти кінця XIX ст. харківська вчителька Христина Данилівна Алчевська у своїй діяльності на ниві освіти багато зробила для розвитку недільних шкіл в Україні. У історію педагогіки вона увійшла як основоположник методики навчання дорослих грамоти (посібник "Книга дорослих", методико-бібліографічний poradник "Що читати народові?") нею також була розроблена методика проведення літературних бесід з учнями, що були введені як обов'язкові до плану навчання.

6. ПЕРШІ НАВЧАЛЬНІ КНИГИ Т.ЛУБЕНЦЯ

Протягом понад півстоліття самовіддано трудився на ниві освіти рідного народу Тимофій Григорович Лубенець. Він розпочав свою вчительську діяльність ще 18-ти річним юнаком в с.Вороньки на Чернігівщині. На ранніх етапах своєї педагогічної

діяльності зарекомендував себе як автор шкільних підручників. Він включав до їх змісту матеріал про життя селян та селянський побут. У 1878 році Т.Лубенець був звільнений з роботи за написання підручника “Общепольный задачник”, кожна задача якого містила відомості з життя і тим самим пов’язувала арифметику з практикою.

У 1881 році Т.Лубенець витримав іспити за курс Білогородського учительського інституту Харківського учбового округу, з 1883 року працював викладачем підготовчого класу Київської першої гімназії. Близько дванадцяти років пропрацював директором народних училищ Київської губернії.

Багато і плідно працював Тимофій Григорович у галузі теорії педагогіки. Його педагогічні праці присвячені питанням дошкільного виховання, початкового навчання, освіти дорослих. Особливу увагу приділяв зв’язку навчання з життям. Протягом своєї педагогічної діяльності він видав десятки підручників, методичних посібників і книжок з різних питань навчання і виховання. Серед них – основна праця “Педагогические беседы”, дослідження “О наглядном преподавании”, книга для читання в початковій школі “Зёрнышко” в чотирьох частинах, що витримала більш як десять видань, методичний посібник для навчання арифметиці у недільних школах і класах для дорослих “Арифметические задачи” і “Методика арифметики”. В цих та інших роботах автор виступав за впровадження в практику в навчання і виховання демократичних і гуманістичних принципів педагогіки.

Чимало зусиль доклав також Т.Лубенець для запровадження в школах України навчання рідною мовою, яку він вважав засобом утвердження принципу народності в українській педагогіці. Оскільки підручників українською мовою у шкільному вжитку не було через заборони царського міністерства освіти, він збирав матеріали для їх написання. У 1883 році під псевдонімом Норець вийшов український буквар Лубенця “Грамотка”, в якому було вміщено багато фольклорних творів. Того ж року під псевдонімом Т.Хуторного вийшла його “Читанка”. Обидва підручники були створені на народній основі.

Педагог вважав, що українську мову слід вивчати за народними творами, бо вони є мудрими за змістом, повчальними для життя, а мова в них мелодійна, багата, яскрава. Навіть з методичного боку він вбачав у народних казках, приказках і прислів’ях незамінний матеріал, який варто використовувати якнайповніше.

Незважаючи на очевидні переваги такого типу підручників, навчатися за ними в народних школах міністерством заборонялося.

В пореволюційний період Т.Лубенець продовжував створювати підручники для початкової школи (“Буквар”, чотири “Читанки”), книги і посібники для нової трудової школи, займався ліквідацією неписьменності. Читав лекції вчителям, виступав з статтями в газетах і журналах, де відстоював свої думки про зв’язок школи з життям, пріоритетний розвиток розумових здібностей і моральних якостей учнів, виступав проти надання школі вузько-практичного, утилітарного характеру.

7. Л.УКРАЇНКА ЯК ПЕДАГОГ

Леся Українка була не просто талановитим поетом, але й драматургом, прозаїком, перекладачем, публіцистом. В питаннях освіти її турбував напрямок діяльності українських буржуазних націоналістів по організації шкіл для народу.

У нарисі “Школа” вона виступала проти злочинної політики царизму, що була спрямована на обмеження бюджетних асигнувань для народних шкіл, на пригноблення вчителів та учнів.

З раннього дитинства Л.Українка цікавилась питанням освіти і культури. У 19 років вона написала для своїх молодших сестер підручник “Древня історія східних народів”, що був надрукований після смерті поетеси у 1918 році.

Велику увагу у своїх публіцистичних творах приділяла Л.Українка розгляду ролі вчителя в народній школі. Про ідеал вчителя вона пише в листах до А.С.Макарової: “Уже одно то, что в школе есть человек неплохой, не черствая педантка, и притом честная, есть большая польза для детей”(13,230).

Мету сімейного виховання Л.Українка вбачала у формуванні громадянина-борця. В оповіданні “Помилка” письменниця приходить до висновку, що досягти цієї цілі можливо, тільки розвиваючи природні здібності дитини.

Л.Українка також займалася питанням освіти дорослих, наполягаючи на організації колективних читань для народу. З цією метою нею був складений каталог видань для таких читань. Спадщина Л.Українки є цінним вкладом не тільки в скарбницю української та світової літератури, але й прогресивної педагогічної думки.

Примітки:

1. Тарас Григорович Шевченко (1814-1861) – великий український поет, художник, мислитель. Народився у с.Моринцях у маєтностях пана Енгельгардта, з яким у 1831 році переїхав у Петербург. У 1838 році К.Брюллов та В.Жуковський викупили його з кріпацтва. У 1845 році закінчив академію мистецтв. Через рік вступив до таємної політичної організації Кирило-Мефодіївського товариства. У 1847 році був заарештований і висланий у оренбурзькі степи солдатом. Помер у Петербурзі. За заповітом похований у Каневі.

2. Куліш Пантелеймон Олександрович (1819-1897) – відомий український письменник, історик, етнограф, літературний критик та перекладач. Народився у с.Вороніж на Чернігівщині. Закінчив Новгород-Сіверську гімназію. Вчився у Київському університеті. У кінці 1845 року став одним з засновників Кирило-Мефодіївського братства. Був заарештований. У 1868-1871 роках перебував за кордоном, повернувшись на Україну, вів активне суспільне життя.

3. Леся Українка (Лариса Петрівна Косач-Квітка) (1871–1913) – видатна українська поетеса, громадська діячка. Народилася у Новоград-Волинському. Померла в місті Сурамі, похована у Києві.

4. Корф Микола Олександрович (1834-1883) – видатний педагог і методист. Народився у Харкові. Закінчив петербурзький пансіон А.Я.Філіпова. у 1848-1854 роках навчався у Олександрійському ліцеї (Петербург), після закінчення якого служив у Міністерстві юстиції. Створив мережу навчальних земських шкіл.

5. Лубенець Тимофій Григорович (1855 – 1936) – видатний педагог, послідовник К.Ушинського в Україні, громадський діяч. Народився в місті Кролевці. Багато зробив для розвитку освіти на Україні, герой праці.

6. Алчевська Христина Данилівна (1841-1920) – український педагог просвітитель, харківська вчителька. Відіграла провідну роль у розвитку недільних шкіл на Україні.

7. Недільні школи – навчальні заклади, що призначалися для неписьменного дорослого населення, але в них навчалися грамоти і діти шкільного віку. Вчителями були студенти, які працювали добровільно і безкоштовно.

Запитання і завдання для студентів.

Запитання для самоперевірки та контролю знань:

Основні думки про освіту і виховання висловлював у своїх творах Т.Г.Шевченко.

В чому особливості “Букваря Южнорусского” Т.Г.Шевченка?.

Яке значення мала “Грамматика” П.Куліша для розвитку освіти.

Яку структуру має “Грамматика”.

Які основні дидактичні правила виховання та освіти виділяє М.Корф?.

Назвіть основні твори Х.Алчевської та Т.Лубенця?.

Який внесок зробила видатна українська поетеса Л.Українка у розвиток народної освіти.

Завдання:

Проаналізувати структуру та зміст “Букваря Южнорусского” Т.Г.Шевченка.

Зробити аналіз “Грамматики” П.Куліша.

Скласти цитатний план праці М.Корфа “Русская начальная школа”.

Зробити порівняльний аналіз між підручником М.Корфа “Наш друг” та книгою К.Д.Ушинського “Рідне слово”.

Зробити аналіз одного з підручників Т.Лубенця.

Зробити розгорнутий конспект нарисів Л.Українки “Школа”.

Теми рефератів:

1. Літературне відображення ідей народної освіти і виховання у творчості Т.Г.Шевченка.
2. Педагогічні погляди та просвітницька діяльність Х.Алчевської.
3. Вклад П.Куліша в просвітницький рух кінця XIX ст.
4. Педагогічні твори М.О.Корфа.
5. Т.Г.Лубенець – послідовник ідей К.Ушинського на Україні.

Нестандартні завдання практичного спрямування.

1. *І не знають, як ті діти*

У їх виростають,

Бо матері там немає,

А мамку наймають.

Що мав на увазі Т.Г.Шевченко, на Вашу думку?

2. *“Вырежьте каждую букву, наклейте на квадратные кусочки дерева или картона и начинайте показывать ребёнку буквы – одну за одной, но не по порядку азбуки, а начинайте с той, которые легче будет ему выговорить, произнести...”*

Чи згодні Ви з таким твердженням М.Корфа?.

3. *“Жаль, что не устроились народные чтения. Летом надо будет снова напомнить гадячанам о них. Я никогда не относилась очень оптимистически к тем “работникам по делу народного образования”, по этому не разочарована в них. Это народ ленивый, и если бы над ними постоянно была “нравственная палка”, то, может быть они и делали что ни будь”.*

Чи згодні Ви з думкою Х.Алчевської?

Тест.

1. Хто створив “Буквар Южнорусский”?
2. Т.Лубенець; Б) Х.Алчевська; В) Т.Шевченко.
3. “Грамматка” П.Куліша має такі складові частини: А);Б);В)..
4. “Кулішівка” – це А) твір Т.Г.Шевченка; Б) норма українського правопису; В) підручник Лубенця.

5. Основними дидактичними правилами Корфа є
6. “Наш друг” – це .А)нарис Л.Українки; Б) підручник К.Ушинського; В)підручник М.Корфа; Г) книга Х.Алчевської
7. Основоположником малокомплектних шкіл на Україні є А)Т.Шевченко; Б) К.Ушинський; В) М.Корф; Г) Т.Лубенець
8. Автор “Граматики”:А)Л.Українка; Б) Т.Лубенець; В) М.Корф; Г) П.Куліш

РОЗДІЛ XVII

ІДЕЇ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ XIX СТ.

План:

1. Передумови виникнення національної освіти в Галичині та на Закарпатті.
2. Пробудження національної свідомості й освітня справа. “Русалка Дністрова”.
3. Становище національної освіти й культури на західноукраїнських землях після буржуазної революції 1848 р.
4. Стан освіти й культури.
5. Діяльність західноукраїнських культурно-освітніх товариств у другій половині XIX ст. Наукове товариство ім. Т.Шевченка.
6. Педагогічна діяльність Ю.Федьковича.
7. Педагогічні погляди І. Франка.
8. Ідеї національного виховання М.Грушевського.

Література:

1. Винар Л. Галицька доба життя М.Грушевського (1894-1914)// Український історик. – 1967. – № 2-3.
2. Грушевський М. Про українську мову і українську школу. – К.:“Веселка”, 1991.
3. Історія української культури / Під ред. І.Крип’якевича. – Зшиток VII – IX. – К.:АТ “Обереги”, 1993.
4. Крип’якевич І.П. Історія України. – Львів: Світ, 1990.
5. Огієнко І. Історія української літературної мови. – К.:Либідь, 1995.
6. Петраш О.О. Руська трійця: Вид. 2-Е. – К., 1987.
7. “Русалка Дністрова”. Документи і матеріали. – К., 1989.
8. “Руська трійця” в історії суспільно-політичного руху і культури України. – К.,1987.
9. Франко І. Азбучна війна в Галичині 1859 р.: Зібр. творів у 50 т. – К.,1986. – Т.47. – С.549-650.
10. Франко І. К истории просвещения в Галиции.: Зібр. творів у 50 т. – К.,1986. – Т.46, кн.2. – С. 179-185.
11. Франко І.Наші народні школи і їх потреби.: Зібр. творів у 50 т. – К.,1986. – Т.46, кн.2. – С.108-115.
12. Франко І. Середні школи в Галичині.: Зібр. Творів у 50 т. – К.,1986. – Т.46, кн.1. – С. 418-434.

1. ПЕРЕДУМОВИ ВИНИКНЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ В ГАЛИЧИНІ ТА НА ЗАКАРПАТТІ

Стан західноукраїнських земель, які з 1340-го року в результаті приєднання до Польщі майже на 500 літ відірвалися від Східної України й потрапили під польський вплив, на кінець XVIII ст. був дуже невідрадий. У той час, коли над Дніпром зростала вільна козацька держава, західні землі не зазнали таких потужних народних визвольних рухів, як на Правобережжі та Лівобережжі. Вони потерпали від такого кріпацтва й національного пригнічення, якого не знали селяни на Великій Україні.

Щойно коли 1772 року Галичина (а згодом і Буковина) перейшла під юрисдикцію Австрії, український народ, що населяв ті землі, відчув деяке полегшення. Про тяжку спадщину галицької України після польського володарювання виразно свід-

чать сторінки праці "Як пробудилося народне життя в Галичині за Австрії" (Львів, 1924 р.), написаної академіком М.Возняком: "Нечисленні урядники українського походження боялися признаватися до своєї народності. В наукових зведеннях ніхто з учителів і професорів не сказав ні слова по-українськи. Польська мова панувала скрізь по домах освічених українців, у консисторії, семінарії, навіть по священницьких домах. Таким чином, у громадським житті все було по-польськи, й коли хто з освічених людей заговорив до селянина або до нижчої прислуги ламаною українською мовою, то це вже була велика ласка"(с. 40-41). На західноукраїнських землях не було ні національних шкіл, ні освіти. Народ репрезентувало головним чином селянство, яке коротало свій вік у кріпаччині й безпросвітній темряві, та духовенство, яке своїм щоденним життям, освітою й духовними зацікавленнями мало чим відрізнялося від селянства.

Австрійський уряд, маючи на меті полегшити собі управління захопленою територією, зробив деякі кроки, щоб трохи послабити польський вплив і посилити свої позиції на західноукраїнських землях. Так, у 1782 році кріпацтво було скасоване й замінене на панщину. Одночасно відбулися певні зрушення у справі шкільництва: в 1774-му й 1790-му роках міністерством освіти були видані закони, відповідно до яких на кінець XVIII-початок XIX сторіччя в Галичині починають з'являтися перші народні школи. Для селянських дітей відкриваються одно – та двокласні парафіяльні школи ("дяківки", де вчителями були дяки) з рідною мовою навчання, для учнів міст – так звані "тривіальні" (тобто "низькі") трикласні та чотирикласні головні, або нормальні, школи з німецькою мовою навчання, але з вивченням і рідної мови. Закон дозволяв створення й українських шкіл, проте це було формальним правом. У дійсності існували лише одиниці таких шкіл. Справжніми українськими школами того часу можна назвати хіба що так звану нормальну школу василіян у Дрогобичі та школу при ставропігійському братстві у Львові. Школами керував спеціальний орган, так званий Консенс, хоча закон дозволяв створювати демократичні органи управління з залученням і вчителів.

З метою піднесення освіти серед українського духовенства Йосип II, австрійський цісар, започаткував у Львові в 1783 р. духовну семінарію. У Львові й Перемишлі діяли університети з 4 відділами: філософським, юридичним, медичним і богословським. На прохання львівського єпископа Петра Білянського було дозволено також, щоб на двох відділах Львівського університету – теологічному та філософському – викладання велося для українців українською мовою, до того часу коли українські духовні кандидати познайомляться з латинською мовою. Ці виклади звалися "Руським Інститутом" (Studium Ruthenum) і розпочалися в 1787 р. "Руський Інститут", на жаль, виявився безсилим виконати завдання пожвавлення національного життя. Насправді викладання відбувалося дивною мішаниною народної, церковно-слов'янської та польської мов, що, очевидно, нікого не захоплювало. Такі виклади зрештою довелося припинити в 1809 році.

Про стан справ з викладанням у школах та інших навчальних закладах українською мовою яскраво свідчить той факт, що до існуючих курсів для підготовки вчителів українці доступу не мали. Слухачами вчительських курсів були головним чином поляки й німці. Наприклад, у 1786 р. серед 72-х студентів, що навчалися на цих курсах, було 50 поляків, 22 німця й жодного українця.

На Закарпатті освітня ситуація на початок XIX ст. була не кращою. Відомий педагог Л.Герасим у своїй праці "До соціальної і культурної історії українців на За-

карпатті" розповідає, що під час обговорення в Ужгородській консисторії стану початкової школи було доведено, що в цілій єпархії було неймовірно мало шкіл, які до того ж працювали не систематично. Була звернута увага на те, щоб консисторія поліпшила стан, видала постанову про заснування парафіяльних шкіл і звернулася до відповідальних адміністративних органів, щоб вони допомагали при їх заснуванні. Одночасно лунали заклики до духовенства щодо збільшення ініціативи у справі організації шкіл.

У середніх навчальних закладах Закарпаття ситуація була ще гіршою. Існувало тільки декілька таких закладів: ужгородська гімназія, ужгородська вчительська семінарія та при Марія-Повчанському монастирі свого роду педагогічне училище. Крім того діяло ще "Семенище уніатського духовенства" – Ужгородська духовна семінарія. Викладання велося в цих навчальних закладах латинською, а згодом угорською мовою. Коли ж кількість українських учнів у них збільшилася, розпочалася боротьба за право викладання рідною мовою.

У цілому слід сказати, що невеликі зрушення, які намітилися в тій порі на західноукраїнських землях, були ще занадто малосильними, щоб домінувати на освітній ниві. Мережа шкіл залишалася занадто слабкою для охоплення всіх дітей шкільного віку навчанням: поза школою залишалося 60% дітей в Галичині, біля 80% на Закарпатті, понад 80% на Буковині. Ще менше молоді було охоплено середньою і вищою освітою.

2. ПРОБУДЖЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ Й ОСВІТНЯ СПРАВА. "РУСАЛКА ДНІСТРОВА"

Нове сторіччя розпочалося для Західної України з добрими ознаками. Важливою подією, яка ознаменувала, з одного боку, початок нового віку, а з другого – зародження сталої національної системи освіти, виявилось прийняття в 1805 році шкільного закону, який визначив мету та зміст навчання, типи навчальних закладів, порядок їх створення та функціонування, їх взаємозв'язок та взаємозалежність.

У цей же час з-поміж інтелігенції, що й далі продовжувала з погордою відноситися до народної мови, та духовенства, страшенно заповонізованого як у щоденному житті, так і в проповідях, починають вирізнятися окремі особистості, які пробують засвітити каганчик у темряві національного життя. Такими світлими проблесками можна вважати заходи І.Могильницького, М.Левицького, І.Снігурського, І.Лаврійського у справі піднесення народного шкільництва й національної освіти. Вони вимагали навчання в школах рідною мовою, відкривали навчальні заклади, видавали навчальну й художню літературу народною мовою, розвивали національну педагогічну думку.

У відповідь на численні меморіали, що їх слав Іван Могильницький разом з митрополитом Михайлом Левицьким, цісарським наказом від 1818 р. в чисто українських школах дозволено було вчити всіх предметів українською мовою, а в мішаних школах було введено українську мову як обов'язковий предмет для української молоді. Канонік і інспектор народних шкіл І.Могильницький зробив перші кроки у праці на терені широкої народної освіти. У 1816 р. він заложив у Перемишлі перше на Західній Україні культурно-освітнє "Товариство галицьких уніатських священників для поширення освіти й культури серед вірних на підставі християнської релігії", що поклало собі завданням видавати для народу книжки релігійного змісту. Зусиллями

товариства було створено дяко-вчительський інститут. Світська влада затвердила це товариство, але Рим побачив у ньому реальну загрозу католицизму й заборонив його діяльність.

Намагаючись прислугуватися на полі мовознавства, галичани робили перші спроби видати твори з граматики "руської" мови. Немалий вплив на свій час мала праця І.Могилянського "Ведомость о руском языке", яка вийшла друком, щоправда, польською мовою, та його перша науково обгрунтована "ГраMATика языка славено-руського". В Перемишлі в 1834 р. була випущена німецькою мовою граMATика Йосипа Левицького, а в 1846 р. галицький священик Йосип Лозинський видав там же ще одну граматику народної мови, але й цього разу вона була написана іншою мовою – польською.

Боротьбу за українську мову, літературу й школу, видання книг рідною мовою продовжили в 30-х роках Маркіян Шашкевич, Іван Вагилевич та Яків Головацький. Ці високоосвічені, активні представники української інтелігенції, що тоді народжувалася, створили в 1832 р. гурток, відомий в історії під назвою "руська трійця", який став провісником національно-культурного відродження на західноукраїнських землях.

Захоплені красою рідної мови й рідної пісні, ознайомлені з джерелами та найвідомішими творами слов'янських літератур, заохочені першими літературними й етнографічними працями, що вийшли за Збручем, молоді патріоти взялися поширити ідею розвою українського письменства серед широких кругів українського громадянства. Вони склали літературно-етнографічний альманах "Русалка Дністрова", вперше написаний живою народною мовою і фонетичним правописом. Зміст альманаху, до якого ввійшла збірка українських народних пісень, оригінальні пісні "трійці", переклади, історичні пісні та відомості про слов'янські й українські рукописи, став переломним у духовному житті галицьких українців, указуючи новий шлях розвитку для українських літераторів.

Окрім трьох названих засновників гуртка, до нього ввійшли також М.Ількович та М.Кульчицький. Позиції гуртка розділяли М.Устиянович та А.Могилянський. Гуртківці багато зробили в боротьбі за школу з українською мовою навчання, у відстоюванні права на існування української літературної мови, народженої з живої мови народних мас, збиранні та вивченні народної творчості, поширенні освіти серед народу. Так, М.Шашкевич склав свого часу гарну читанку для шкільної дітвори. А поетичною казкою "Олена" він започаткував розвиток української повісті на галицькому ґрунті. Я.Головацький у результаті своїх етнографічних досліджень підготував 4-томний збірник пісень галицької й угорської України, що вийшов друком у Москві завдяки заходам славіста Йосипа Бодянського в 1878 році. М.Устиянович продовжив літературні традиції гуртка, редагуючи потім "Галичо-руський Вісник" та змальовуючи у своїх повістях зразки бойківського життя й буйну вдачу верховинців.

Ці заслуги гуртківців тим більші, що вони звернулися до мови простолюддя в той час, коли вищі верстви галичан із погордою та зневагою дивилися на селянина. Діячі гуртка підготували той ґрунт, на якому розгорнулася боротьба за розвиток української школи й освіти під час буржуазної революції 1848 року.

3. СТАНОВИЩЕ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ Й КУЛЬТУРИ НА ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ ПІСЛЯ БУРЖУАЗНОЇ РЕВОЛЮЦІЇ 1848 РОКУ

Розпочавшись у Франції, революційний рух 1848-го року швидко охопив Італію, Німеччину та Австрію і знайшов широкий відгук у Галичині, Буковині й Закарпатті. Цього разу Австрія більш рішуче переглянула свою пропольську національну політику й почала виразніше підтримувати своїх “русинів” супроти поляків.

Революційні події в Австрії відчутно окрилили західних українців. У травні 1848 р. у Львові було створене політичне товариство “Головна Руська Рада”, яке зайняло позицію відокремленості української мови й українського народу. Відображенням думок і поглядів товариства став тижневик “Зоря Галицька”, перше число якого вийшло 15 травня 1848 року. “Головна Руська Рада” зайнялася народною освітою. На полі народного шкільництва українцям вдалося вибороти певні пільги, в тому числі відкрити кафедру руської мови й літератури при Львівському університеті, на чолі якої став Яків Головацький. Під егідою “Ради” львівські українці 16-го червня 1848 р. заснували культурно-освітнє товариство “Галицько-Руська Матиця”, призначене дбати про освіту широких кругів суспільства, друкувати й розповсюджувати популярні книжки та навчально-методичну літературу. Щоб поживавити літературний рух та згуртувати всі наукові, педагогічні та письменницькі сили, восени 1848 р. у Львові було скликано перший науково-освітній конгрес, відомий під назвою “З'їзд руських учених”. Серед дев'яти секцій з'їзду працювала й шкільна. Її учасники констатували, що рівень народної освіти в Західній Україні занадто низький, що шкіл, учителів, навіть підручників рідною мовою майже немає, що зміст навчання в школах далеко відстав від вимог часу, що панівна верхівка всіляко гальмує розвиток народної освіти.

29-го вересня 1850 р. в Галичині було запроваджено крайову конституцію. Зародилися рожеві мрії про великі можливості розвитку української культури й освіти. Проте цим мріям не довелося здійснитися. За свідченнями І.Огієнка [5], ще з 1849 року розпочалися запеклі суперечки про мову й правопис. Справа в тім, що карпатські українці (“карпаторуси”) почали настоювати на тому, що літературною мовою не може бути жива народна мова, а тільки мова церковнослов'янська (тобто слов'яноноруська мова XVIII ст.). А для відродження цієї мови вони радили об'єднатися мовно з росіянами. До такої думки пристало багато, вона була прийнята в Галичині, що породило велику кількість так званих “москвофілів”. З того часу, тобто з 1851 року, цим дивовижним україно-російським “язичієм” почали навчати рідної мови дітей у гімназіях західних українських земель. У 1852 р. з цієї метою була надрукована “Руська читанка” для нижчих класів гімназії. Провідник галицького москвофільства Денис Зубрицький видав 1852 р. працю “Історія галичско-русского княжества”, в якій народну українську мову називав мовою черні, пастухів та пасічників. Так само й ідеологічний батько тодішньої Закарпатської України Олександр Духнович дивився на народну мову як на “безнравную, простую служанку, безазбучну, валящуюся по корчмам и по вольним домам” [5, с.178].

Завдяки зусиллям прихильників “москвофільства” на добре десятиріччя поховано було сподівання українства на укріплення позицій національної культури й освіти на землях Галичини й Закарпаття. До цього приєдналася ще й політична реакція, викликана поразкою революції 1848 року. Штучний мур, який віками складався

поміж Галичиною й Україною доповнився й значно посилювався цього разу насильним духовним відчуженням. Зносили з Великою Україною провадили тільки окремі особи. Надбаннями української національної культури з-за іншого боку кордону особливо не цікавилися. Наприклад, за свідченнями академіка К.Студинського (“Україна”, 1928р. – Кн.2. – С.13), в період 1850-60рр. твори Т.Г.Шевченка були відомі на заході хіба що декільком справді передовим представникам інтелігенції, таким як М.Шашкевич, І.Вагилевич, Я.Головацький, М.Устиянович та небагатьом іншим.

Післяреволюційне десятиріччя (1851-1861 рр.) було періодом повної депресії в розвитку освіти. Польська мова повністю витиснула зі шкіл українську і стала єдиною мовою навчання. На території Буковини, яка в 1849 р. стала окремим “коронним краєм”, сильно поширилося “москвофільство” (ідеолог Гр.Купчанко), що значно затримало відродження рідної мови у краю. В 1860-их роках розпочалася посилена мадяризація Закарпатської України, яка під час революції 1848 р. домоглася автономії і на короткий період здобула шкільництво на народній мові.

Серед західноукраїнського робітництва й селянства панувала майже повна неписьменність. Про це говорять хоча б такі факти: у Надвірнянському повіті східної Галичини на одну тисячу мешканців навчалось тільки 10 дітей, у Турківському – 9, у Ліському – 4. Іван Франко відзначав, що в 47 повітах східної Галичини до неписьменних належало 76,84% чоловіків і 86,18% жінок. На трьохмільйонне українське населення цієї території неписьменність становила близько 2,5 млн. чоловік. На Буковині неписьменними були 87% чоловіків та 92,5% жінок. А на Закарпатті грамотність населення ледве сягала 37%.

4. СТАН ОСВІТИ ТА КУЛЬТУРИ

Новий прорив на освітній та культурній ниві прийшов разом із проголошенням нової конституції 1867-го року, яка надавала всім народам Австро-Угорщини право на розвиток національної культури, мови, школи. У 1868 р. видається шкільний закон, у якому проголошуються принципи організації та діяльності початкових шкіл і учительських семінарій. Законом передбачався перехід шкіл з підлеглості церковним властям до світських шкільних органів. Для керівництва початковими, середніми й професійними школами була створена Крайова Шкільна Рада (КШР), а пізніше – повітові та місцеві шкільні ради. Членами рад призначалися представники української інтелігенції, польської буржуазії й поміщиків у Галичині, а на Буковині – німецької аристократії. За церквою зберігалось лише право нагляду за релігійним вихованням. Закон проголосив обов’язкову й безкоштовну початкову 6-річну освіту, право навчатися рідною мовою. Істотно змінювалися існуючі типи шкіл: замість парафіяльних, тривіальних і головних шкіл установлювалися одно-, дво-, три – і багатокласні школи світського характеру, єдині для сіл і міст.

Головними завданнями шкіл ставало забезпечення учнів знаннями, потрібними для подальшої освіти, розвиток їх здібностей і створення основ для формування високопродуктивних членів суспільства. Учні повинні були вивчати рідну й другу мови, арифметику з основами геометрії, загальні відомості з природознавства, фізику, географію, історію, займатися малюванням, співами, гімнастикою.

Перші (після реформи 1869 р.) уніфіковані навчальні плани та інструкції для всіх типів народних шкіл були видані у Львові в 1875 р. На першому місці у списку обов’язкових предметів була релігія. На рідну мову, читання й письмо відводилося

від 5 до 12 тижневих годин у різних школах. Другу мову краю (польську) мали вивчати 2-4 роки всі учні українських шкіл, причому КШР особливо стежила за тим, щоб рівень її засвоєння був високим. На вивчення німецької мови звертали посилену увагу в багатокласних школах, завданням яких було підготувати учнів до вступу в гімназію.

Метою вивчення лічби було набуття дітьми вправності у розв'язанні практичних розрахункових задач із щоденного життя, вміння розумітися на монетах, мірах і вагах, обчислення відсотків. На уроках геометрії вчили розпізнавати, аналізувати й зображати на папері найпростіші геометричні форми навколишніх тіл, вимірювати їхні параметри, обчислювати площі й об'єми.

Інтегрований курс "Природничі науки" включав вибрані питання з ботаніки, зоології, анатомії, гігієни, мінералогії та фізики. Він викладався (1-2 год.) після трьох років навчання в школі. Його метою було виховувати в учнів любов до рідної природи, давати найнеобхідніші відомості про природні явища. В курсі географії та історії школярі дізнавалися про історію рідного краю, ознайомлювалися з іншими країнами Європи та світу, з найвизначнішими історичними подіями та особами, вивчали Землю як небесне тіло.

Дівчатка мали уроки рукоділля, на яких навчалися шити найпростіші речі, латати одяг, вишивати, робити аплікації, вести домашнє господарство. Хлопці займалися гімнастикою, до програми якої входили нескладні вправи, а також рухливі та спортивні ігри на повітрі.

За цими навчальними планами народні школи Галичини працювали без змін до 1893 року, коли був запроваджений поділ на школи нижчого (сільські та маломістечкові) та вищого (міські) типів. В основі цього поділу лежала ідея наближення змісту освіти початкової школи до школи професійної з метою орієнтації учня на його майбутній фах. Школи нижчого типу призначалися для дітей сільської та міської бідноти й були одно-, дво-, три – та чотирикласними. Для них були видані спеціальні скорочені навчальні плани й програми. Головним завданням цих шкіл було навчити дітей трудящих читати, писати, рахувати й виховати їх у релігійному дусі. Особлива увага приділялася формуванню в учнів знань і вмінь щодо підготовки ґрунту, насіння, заготівлі кормів, добрив, догляду за худобою, проведення господарських розрахунків, праці на шкільному городі тощо. Закінчення цього типу шкіл не давало права для вступу в середні навчальні заклади.

До шкіл вищого типу відносилися п'яти – та шестикласні міські школи, а також семи – та восьмикласні (останні дві називалися виділовими) школи. Вони призначалися для дітей купців, ремісників й іншого більш заможного населення. Школи з більшою кількістю класів давали ширшу освіту. Наприклад, для глибшого вивчення природничих наук дозволялося користуватися, крім читання, спеціальними підручниками. У виділових школах діти різної статі вчилися окремо, що вносило свою специфіку в плани чоловічих та жіночих шкіл. Випускники цих шкіл могли продовжити навчання в середніх навчальних закладах – гімназіях, реальних училищах, вчительських семінаріях та інших фахових школах нижчого типу.

Державних виділових шкіл для українських дівчат на той час не було. Перша в Галичині приватна виділова жіноча школа з українською мовою навчання відкрилася в 1881 р. при монастирі сестер Василіанок у Львові. Серед обов'язкових навчальних предметів там була історія України-Руси. Учениці школи факультативно вивчали гру на фортепіано, французьку мову і навіть танці. Як писала в той час найбільш

впливова щоденна газета “Діло”, рівень Василянської виділової школи навіть перевищував рівень польських державних шкіл такого типу, оскільки в ній працювали досвідчені й відомі своєю науковою та методичною роботою вчителі міських шкіл. На жаль, цей заклад пропрацював лише 8 років: через брак фондів його довелося закрити.

Закон дозволяв приватним особам, освітнім товариствам та релігійним організаціям відкривати приватні школи, здійснювати домашнє навчання. Приватні українські школи, для роботи в яких запрошувалися найкращі учительські сили, мали широкі можливості для національного виховання. В них із року в рік дбайливо підтримували й розвивали національні традиції: відзначення роковин смерті Т.Шевченка, М.Шашкевича, дати скасування кріпацтва тощо. З особливою пишністю і національним колоритом відзначалися релігійні свята, що супроводжувалися колядками, щедрівками, вертепами, театралізованими діями. Хоча організація навчальної діяльності в приватних народних школах велася зразково, проте їм постійно доводилося боротися за право видавати свідоцтва державного зразка (так зване право прилюдності), яке присвоювалося школі кожного року після ретельної перевірки її роботи Крайовою Шкільною Радою.

У цілому кількість державних шкіл поступово збільшувалася: якщо в 60-х роках на Галичині їх було біля 2,5 тисяч, то наприкінці століття – близько 4 тисяч. На Буковині в кінці XIX ст. нараховувалося 362 школи, на Закарпатті – 399. Проте загальна тенденція до збільшення кількості шкіл на західноукраїнських територіях не забезпечувала потрібного зростання грамотності серед населення.

Окремо треба сказати про школи з українською мовою навчання. Якщо загальна кількість шкіл збільшувалася, то мережа україномовних шкіл на кінець століття починає зменшуватися: на Галичині їх частка знизилася з 50% до 42%. До того ж вони були головним чином одно – й двокласними з незначним числом учнів. П’яти – шестикласних та виділових державних шкіл з українською мовою навчання не було. У багатьох не тільки селах, але й містах (наприклад, у Стрию з більш як 6,5 тисячами українського населення) взагалі не було українських державних шкіл, а у Львові працювала лише одна українська державна школа (4-класна ім. М.Шашкевича) та одна приватна виділова школа ім.Т.Шевченка. На Закарпатті кількість україномовних шкіл зменшилася з 419 (1867/68 рр.) до 95 (1900 р.).

До цього треба додати, що переважна більшість шкіл знаходилася в майже непридатних будівлях, сільських хатах, церковних сторожках. Про незадовільний стан шкільних приміщень свідчать архівні матеріали. Так, в с. Тлусте в селянській хаті ледве вдалося поставити п’ять парт і посадити за них 30 учнів, а решта 455 дітей шкільного віку залишалися поза школою. Відомий педагог Уляна Кравченко у спогадах з учительського життя писала, що в с.Стоки Бібрського округу їй довелося проводити навчання в дяківці на кладовищі.

Найболючішою проблемою західноукраїнського шкільництва була проблема рідномовних підручників. Чинні на той час шкільні книжки були написані незрозумілим “карпаторуським язичієм”. Перекладені підручники в інтересах польської великодержавної ідеї відверто фальсифікували і паплюжили українську історію, яка розглядалася якимось додатком до історії Польщі. З окремих шкільних предметів, особливо у багатокласних школах, взагалі не було україномовних підручників.

За таких умов у 1868 р. КШР була змушена скликати спеціальну комісію для укладання українських шкільних книжок. До неї увійшли такі відомі громадські та

наукові діячі, як В.Ільницький (голова), А.Вахнянин, О.Огоновський, О.Партицький, Ю.Романчук та ін. Основними напрямками діяльності комісії були: фонетичні виправлення українського правопису, укладання української навчальної і наукової термінології, ґрунтовна переробка змісту старих та укладання нових підручників.

Основною книгою для навчання у народних школах була читанка. Чудові, колоритні українські читанки, сповнені любові до дітей, вийшли з-під пера Ю.Романчука, О.Партицького, відомого буковинського діяча О.Поповича. З них діти дізнавались про справжнє історичне минуле рідного народу, одержували уявлення про всесвітню історію, знайомилися з найбільш близькими, доступними і цікавими дітям творами Т.Шевченка, М.Вовчка, І.Котляревського, Ю.Федьковича, Л.Глібова, С.Руданського, Б.Грінченка, П.Куліша та ін. З таких книжок вивчалася народна мудрість і творчість – народні прислів'я, казки, байки, загадки, скоромовки та інші перлини українського фольклору.

Починаючи з 60-х років, на західноукраїнських землях помітно розвивається середня освіта – гімназії й реальні училища. Термін навчання в гімназіях становив 8 років, а в реальних училищах – 7. Закінчення гімназії давало право вступу в університет, а реального училища – у вищі спеціальні навчальні заклади. Навчання було платним. Висока плата за навчання, витрати на учнівську форму й утримання – все це було під силу тільки заможним людям. До цього часу навчання проводилося німецькою мовою, а з 1867 р. урядовим законом в Галичині вводилася польська мова викладання, на Закарпатті – угорська (мадярська). На Буковині мовою викладання залишилася німецька.

Становлення українських середніх навчальних закладів відбувалося дуже повільно. Тільки в 1874 р. українська мова навчання вводиться в першій (академічній) гімназії Львова, в 1895 р. відкривається українська гімназія в Перемишлі, в 1900 р. – у Коломиї, а в 1906 р. – у Станіславі й Тернополі. Під кінець панування Австро-Угорщини в Галичині існувало 5 державних українських чоловічих гімназій, в яких навчалось менше 4 тисяч учнів, що становило 22% всіх учнів гімназій. Крім державних, працювали 2 приватні українські чоловічі (Городенка, Рогатин) та 3 приватні утраквістичні (німецько-українські) гімназії (Яворів, Рогатин, Турка).

На Буковині лише в 1896 р. відкрилася перша утраквістична гімназія в Чернівцях. Першу державну українську гімназію засновано тільки в 1908 р. у Вижниці.

У Закарпатті діяло дві гімназії – в Ужгороді й Пряшеві. Викладовими мовами були угорська й німецька, а українська мова вивчалася як навчальний предмет. В Ужгородській гімназії навчалось близько 40% українців, а в Пряшевській – 73 українці.

Що ж до реальних училищ, то всі вони були польськими або німецькими.

У набагато гіршому стані знаходилася жіноча середня освіта. На всій Галичині працювала лише одна жіноча приватна гімназія з українською мовою навчання у Львові та шестикласний український ліцей, так званий “Руський дівочий Інститут” у Перемишлі.

Становище з вищою освітою в Західній Україні не можна було назвати задовільним. На кінець XIX ст. тут функціонувало лише 4 вищих навчальних заклади: університети у Львові (засновано 1661 р.) та Чернівцях (засновано 1875 р.), політехнічний Інститут у Львові (засновано 1844р.) та академія ветеринарної медицини теж у Львові (засновано 1897 р.). До 1894 р. Львівський університет мав тільки три факультети: філософський, юридичний та теологічний, а з 1894 р. – ще й медичний факультет. Жінки до 90-х років XIX ст. взагалі не мали права на одержання вищої освіти.

ти. Тільки в кінці століття їм було надано право поступати на філософський та медичний факультети університетів.

Навчання здійснювалося головним чином німецькою мовою, з 1879 р. викладовою мовою у Львівському університеті стає польська. Тільки під кінець XIX ст. вдалося отримати право на відкриття в університеті окремих українських кафедр. Австро-угорський уряд усіляко обмежував можливості української молоді одержати вищу освіту. Як наслідок, у Львівському університеті 1895 р. з-поміж 1504 студентів було лише 437 (29 %) українців. У політехнічному Інституті навчалось всього 77 українців, що становило 4,4% загальної кількості студентів.

У другій половині XIX ст. реформувалася і педагогічна освіта. В Галичині й на Буковині почали створюватися вчительські семінарії з 4-річним терміном навчання. Так, в Галичині було відкрито 9 державних учительських семінарії, з них 5 у східній Галичині (чоловічі семінарії у Львові, Тернополі й Станіславі, жіночі – у Львові й Перемишлі). На кінець XIX ст. їх було вже 13, а напередодні першої світової війни – 18. Проте серед них не було жодної державної з українською мовою навчання: було дозволено відкривати лише утраквістичні та приватні українські семінарії.

5. ДІЯЛЬНІСТЬ ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНІХ ТОВАРИСТВ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XIX СТ. НАУКОВЕ ТОВАРИСТВО ІМ. Т.ШЕВЧЕНКА

Доказом національного пробудження галицьких українців та пожвавлення українського народного життя стала поява в кінці XIX ст. на теренах Західної України цілої низки культурно-освітницьких гуртків, товариств, часописів.

Водночас із приходом у західноукраїнські землі Шевченкових поезій, які досі були відомі лише небагатьом, ідеї та заклики, розвинуті в них, запалили полум'яні серця українства, насамперед молоді. Львівське університетське студентство згуртувалося в “Громаду” з метою самоосвіти та матеріальної самопомогі. За цим прикладом гімназійна молодь з інших провінційних міст почала організовувати скрізь гуртки, відомі під назвою “громад”. Душею громад був Данило Танячкевич (Грицько Будеволя). У 1862 р. університетська молодь розпочала видавати часопис “Вечерниці”, який взяв на себе функцію виховання українського народного духу, розвитку на народній основі рідної мови, заохочення українського письменства. Редактором “Вечерниць” був Федір Заревич (Юрко Ворона), його помічниками – Ксенофонт Климкович та Володимир Шашкевич (син М.Шашкевича). Цю нову “руську трійцю” та її ідейних прихильників назвали “народовцями” або “вечерничниками”. Коли “Вечерниці” перестали виходити, К.Климкович почав видавати літературно-політичний місячник “Мету” (1863 р.), а також “Руську Читальню”. В 1868 р. В.Шашкевич взявся за видавництво літературного тижневика “Русалка”, який, проте, не втримався довго. З 1867 р. головним органом галицьких “народовців” став щорічник “Правда”, який, крім того, надавав можливість слова придніпрянським письменникам у важкі для них часи переслідування всього українського.

На цьому культурно-літературному тлі безперечно важливою подією для розвитку освітянської справи стало заснування в 1868 р. у Львові товариства “Просвіта”, що прийшло на зміну “Галицько-Руській Матиці” й продовжило розпочату справу просвіти народу, головним чином дорослого люду на селі. Це шановане товариство ставило головним завданням дбати про те, щоб своєю діяльністю піднести народні

маси до такого рівня освіти й культури, коли б вони відчували свою громадську й національну гідність і усвідомили свою самобутність. На чолі “Просвіти” завжди стояли одні з найвизначніших громадян краю: першим головою був Анатоль Вахнянин (вчитель гімназії), другим – Юліан Лаврівський, третім – Володислав Федорович, четвертим – професор університету Омелян Огоновський. Одним з редакторів видань “Просвіти” був поет Юрій Федькович, співець Буковини.

Силами товариства “Просвіта” для народу щомісяця видавалася різноманітна література: оповідання, вірші, повісті, легкі наукові, господарські, правничі, лікарські, ветеринарні книжки. Крім того, по селах і містечках відкривалися читальні, де сходилися люди на читання книжок та часописів та де відбувалися розмови, обговорення, концерти й вистави, а також курси для неписьменних. “Просвіта” заснувала спеціальний стипендіальний фонд для бідної шкільної молоді. За кошти товариства та шкільного фонду Ставропігії видавалися шкільні підручники, зокрема новий буквар В.Барвінського та І.Бічая, читанки О.Партицького та О.Левицького, дешеві навчальні посібники та інша література для українських шкіл майже всіх регіонів проживання українців. До 1874 р. було видано 81 628 книжок, головним чином українською мовою.

Неквапно відроджуючись, Галичина зміцнювала свої взаємини з Україною. Цензурні утиски в Україні все зростали й наддніпрянці стали думати про працю у західних землях. 1873 р. з ініціативи чернігівця Олександра Кониського у Львові виникло Товариство ім.Т.Шевченка. За його ж пропозицією 1892 р. це товариство було перейменовано на Наукове Товариство ім.Т.Шевченка. З 1894 р. головою НТШ став Михайло Грушевський.

НТШ стало провідним українським центром на зразок європейських Академій наук. В його рамках діяло три наукових секції: історико-філософська, філологічна, математично-природничо-лікарська, а також цілий ряд комісій, в тому числі археографічна, бібліографічна, етнографічна, правова, статистична та ін. В НТШ працювали М.Грушевський, І.Франко, В.Гнатюк, І.Горбачевський, І.Пуллой, І.Раковський. Товариство заснувало власне видавництво, силами якого науковці І.Франко, К.Студинський, О.Колесса, Ф.Вовк, В.Гнатюк, І.Верхратський та інші започаткували кілька серійних видань, таких як “Записки НТШ”(120 томів), “Пам’ятки українсько-руської мови”, “Етнографічний збірник”(38 томів), “Матеріали до української етнології” (26 томів), “Збірник Філологічної секції”(23 томи), “Українсько-Руський Архів”. Ці видання збагатили українську науку вагомими працями переважно в галузі українознавства, стали потужним засобом піднесення рівня національної культури.

З утворенням Наукового Товариства ім.Шевченка Львів стає духовним центром усього українського життя й прогресивної української думки, “тим огнищем, що коло нього згуртувалися всі видатні сили вкраїнські” (І.Огієнко. Українська культура. – С.234). А коли невдовзі (17 травня 1876 р.) з’являється нечуваний за своєю дикістю Емський указ про заборону в Російській імперії українського слова й українського письменства, погляди всієї Східної України звертаються до Львова як до можливого загального осередку культурної української праці.

Під впливом Товариства в Галичині стали виходити різні літературні часописи. Слідом за “Правдою” з’явився літературний часопис “Зоря”(з 1880 р.), потім “Життя і слово” (з 1894 р.), а з 1898 р. – “Літературно-Науковий Вісник”. Двотижневий часопис “Зоря” (редактор О.Партицький, а потім В.Лукач та О.Барковський) виходив у Львові з 1880 р. до 1897 р.. З 1895 р. він перейшов у власність НТШ і прак-

тично став всеукраїнським органом, об'єднавши співробітників і передплатників з усіх українських земель. Тут широко вміщувалися життєписи, спомини, листування визначних людей. За сприяння редакції “Зорі” відбулися також перші українські літературні конкурси, що мали неабияке значення для розвитку українського письменства. Саме в цьому часописі друкували свої твори молоді тоді українські письменники Леся Українка, Михайло Коцюбинський, Осип Маковій, Богдан Лепкий та інші. Завдяки заходам В.Левицького (В. Лукача) цей часопис незабаром перетворився з видання для українських родин у репрезентативний всеукраїнський літературно-науковий орган, що виходив аж до кінця XIX ст., коли його заступив “Літературно-Науковий Вісник”, сторінки якого в часи редагування М.Грушевським та І.Франком збагатилися цілою низкою перлин красного письменства.

Заходами діячів Товариства головний на Західній Україні Львівський університет, хоча і поволі, через перепони з боку поляків, поступово робив кроки на шляху до українізації: збільшувалася кількість українських кафедр, української професури (на кінець XIX ст. тут було вже 9 професорів-українців: М.Грушевський, О.Колесса, К.Студинський, С.Дністрянський, П.Стебельський, В.Вергановський, С.Рудницький, С.Томашівський, І.Свенцицький). Більш активними й масовими (за участю студентів) стали виступи щодо відкриття самостійного українського університету. Ці вимоги набули такого розголосу, що австрійський цісар навіть погодився на відкриття університету в 1916 році, проте на заваді стала перша світова війна.

Товариство активно здійснювало опіку над студентською молоддю. Воно мало кілька фондів, з яких давало стипендії студентам. Товариство дбало також і про українські середні школи, вимагало від уряду поширення мережі українських гімназій, які, хоча й повільно, постійно зростали. Варто відзначити тісний зв'язок Товариства з наддніпрянськими вченими і культурно-освітніми діячами. НТШ всіляко допомагало їм в їх тяжкій боротьбі проти царського уряду і великодержавницької шовіністичної російської громадськості за права української нації.

У 1881р. у Львові створюється освітньо-виховне “Руське Педагогічне Товариство”, засноване з метою вирішення проблем навчання українського населення (початкове, середнє шкільництво, вища школа) та надання моральної і матеріальної допомоги учням і студентам. Воно також видавало дитячу літературу, журнал “Дзвіночок”(1892 – 1914рр.), шкільні підручники і читанки, щорічний календар. У 1905 р. з його ініціативи виникло товариство “Взаємна поміч українського вчительства” і почав виходити журнал “Учитель”. З 1912 р. “Руське Педагогічне Товариство” було перейменовано на “Українське Педагогічне Товариство”, а з 1926 р. воно набуло сталої назви “Рідна школа”. Клопотання товариства до урядових установ певною мірою сприяли ростові числа шкіл з українською викладовою мовою. У міжвоєнний період “Рідна школа” взяла під свою опіку всі приватні школи Галичини. Діяльність товариства припинена в 1939р.

6. ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ Ю.ФЕДЬКОВИЧА (1834 – 1888)

Одним із редакторів видань товариства “Просвіта”(1872 р.) був поет, співець Буковини Юрій Федькович. Осип Юрій Федькович народився 8 серпня 1834 р. у Сторонці-Путилові на Буковині в родині сільського урядника-мандатора. Його батько Адальберт Гординський де Федькович походив із польського шляхетського роду, з Галичини. Освіту Юрій отримав у нижчій реальній школі в Чернівцях, куди був

змушений переїхати його батько, помінявши впливове становище мандатора на роботу невисокого урядовця. На 19-му році життя Ю.Федькович за порадою батька вступив до війська й прослужив там 10 років, брав участь у війні з Італією. Після звільнення повернувся на Буковину і віддався письменницькій праці. Як простий гуцул-селянин проживав він у Путилові, в домі своєї матері, займаючись не тільки господарськими та громадськими справами, але й віддаючись також літературній праці. В ріднім селі він добув таку довіру, що односельчани вибрали його війтом.

Офіційну педагогічну діяльність Ю.Федьковича розпочав 1869 року шкільним інспектором Вижницького повіту, в якому на той час було 7 народних шкіл та ще 7 з'явилося в перший рік його інспекторської роботи. Згадуючи свої перші кроки на освітянській ниві, він відмічав присутню в народі апатію до школи, яка була викликана здебільшого відсутністю національних шкільних підручників, які були б написані зрозумілою мовою та відповідали б світоглядові, потребам і життєвим обставинам народу.

Протягом першого року роботи Федьковичу вдається підготувати співаник і подати його до Крайової Шкільної Ради з проханням запровадити його в народні школи. Дозвіл було отримано, і в 1870 р. співаник вийшов у Відні під назвою “Співаник для господарських діточок”. На розгляд КШР був запропонований також календар для дітей, написаний живою українською мовою. Обґрунтовуючи свій намір використати в ньому фонетичний (а не етимологічний) правопис, Федькович підкреслював, що саме такий правопис є найлогічнішим з усіх слов'янських і неухильно зростаюча потреба в ньому змушує перебороти схоластичні середньовічні норми. У відповідь надійшла відмова КШР. Проте цей календар, як і багато інших педагогічних творів, було видано Ю.Федьковичем у видавництві товариства “Просвіта”, коли він увійшов до її редакції.

Поглядами на народне шкільництво Ю.Федькович випереджав своїх сучасників на Буковині на цілі десятиріччя. Про це свідчать його глибокі інспекторські звіти.

У першому звіті він передає свої погляди на стан шкіл, вчителів, місцевої шкільної ради Вижницького повіту. Вони дуже тривожні: учні ходять до школи нерегулярно, селян доводиться примушувати посилати дітей до школи. З учителів тільки двоє відповідно підготовлені до навчально-виховної роботи в школі, іншим ще необхідно самим навчатися на педагогічних курсах. Місцевих шкільних рад або немає, або вони не знають своїх прав і обов'язків. Інспекторами шкіл нема кого вибрати, бо придатних для цього людей бракує. Про деяких місцевих інспекторів не варто й говорити, бо вони не доросли до своєї посади. Економічний стан шкіл незадовільний. Громади не дають потрібних коштів на утримання шкіл, вчителям платять мало й невчасно, так що вони поневолі мусять вдаватися до інших заробітків.

У 1871 р. у Вижниці під керівництвом Ю.Федьковича відбулася перша повітова вчительська конференція. На його плечі лягло все: підготовка конференції, розробка програми, рішень та нового навчального плану. План ставив перед учителями досить високі вимоги, до яких мав прагнути кожен сумлінний вчитель. Він був побудований на новітніх дидактичних засадах та індуктивних методах навчання, передбачав вивчення 22 предметів протягом усіх 8 років початкової освіти.

Конференція прийняла рішення, в якому пропонувала створити вчительські бібліотеки, де можна було б здійснювати самоосвіту, наполягала на необхідності переходу від так званого етимологічного правопису до фонетичного (Федькович подав детально розроблений проект такого переходу), упорядкувала положення про

запис дітей до школи, звернулася до уряду з вимогою терміново вирішити “прожиточне діло” вчителів.

У лютому 1872 р. Ю.Федькович в останній раз інспектував школи свого повіту і пересвідчився, що кращих шкіл стало більше, вчителі сумлінніше виконують свої обов’язки, учнів удвоє більше і вони регулярніше відвідують школу, приміщення шкіл охайніші. Серце раділо з того, що його зусилля виявилися немарними. Проте, повернувшись з поїздки, він захворів і більше не повертався до інспекторської праці.

У червні 1872 р. Ю.Федьковича запросили до редакції видавництва “Просвіти”, і в перших числах липня він переїхав до Львова, де взявся готувати популярні книжечки для народу, в тому числі й освітні, а також драматичні твори для театру “Руської Бесіди”. Проте умови роботи були кабальними, а заробіток мізерним, що й змусило його покинути “Просвіту” та повернутися до Путилова. Після смерті батька Ю.Федькович оселився в його хаті на околиці Чернівців, деякий час готував до видання свої написані раніше літературно-освітні твори. На короткий час співпрацював при часописі “Буковина”, який приділяв велику увагу висвітленню стану освіти на Буковині і давав поради щодо його покращення, та при видавництві “Бібліотека для молодіжи”.

7. ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ І.Я.ФРАНКА (1856 – 1916)

Від смерті Т.Г.Шевченка ніхто з українських майстрів красного письма не добув собі більшого імені й ширшого розголосу на просторах Західної України, як Іван Франко. Він був і залишається “тим каменярем, що довгі літа лупав скалу безідейности, байдужности, тим ковалем, що клепає серця й сумління свого громадянства, був тим ідейним провідником, що вів наріз в обітовану країну народнього щастя і впав на тім шляху” [3, с.410].

Зі сторінок своїх публіцистичних праць І.Франко постає ще й як педагог-просвітитель. У багатьох своїх творах і виступах він гостро критикує сучасну йому систему освіти й виховання. “Наше виховання та освіта, – пише він, – чи не є млин, в котрий кладуть здорових дітей, а виймають покалічених . . . Ця система наша немов умісне вирахована на те, щоб зробити і найспосібнішого ученика туманом, недоумкою” (“Молот”// Львів, 1873 р. – С.123-128).

Народна освіта в Галичині вимагала наполегливої праці. Іван Франко разом з М.Павликом, О.Тарлецьким та іншими педагогами стали на шлях боротьби за дійсно народну, по-справжньому демократичну й гуманістичну, відповідну інтересам народу освіту. Основний недолік існуючої освітньо-виховної системи він убачав у тому, що молоді люди виходили зі школи нездатними до праці на користь народу, “слугами теперішнього несправедливого ладу, п’явками народними” (“Культура”// Львів, грудень 1914 р.). Разом з гнівним осудом він неодноразово чітко формулював свої погляди на мету й завдання народної освіти: піднести весь народ на таку височінь, на яку підносить людину сучасна наука, озброїти широкі маси народу всіма здобутками людської думки.

Свої головні переконання щодо спрямування освітньо-виховного впливу І.Франко вбачав у тому, щоб оволодіння науковими знаннями йшло в парі з розвитком тіла в процесі фізичної праці. Недопустимою вважалась ним присутність у вихованні будь-яких релігійних, моральних чи суспільних пересудків. Виховання правдивого, всесторонньо розвинутого й сильного покоління можливе лише завдяки

боротьбі з реальними життєвими труднощами, в якій очі дітей не повинні бути закриті на протилежні аргументи й докази. У протистоянні протилежних ідей відточуватиметься їх мислення.

Отже, зв'язок навчання з працею, широка освіта, позбавлена будь-яких забобонів, використання всього того кращого, що здобуто досвідом цілого життя попередніх поколінь, всебічний розвиток мислення дітей – такі широкі завдання, що їх ставить Іван Франко. За ці принципи він готовий боротися до останнього подиху.

У брошурі “Чого хоче галицька робітнича громада?” І.Франко пояснює, чого саме домагається робітничий рух в освітянських справах, у таких положеннях:

1. Громадський характер навчання і виховання підростаючого покоління.
2. Освіта для всього народу.
3. Всебічний розвиток усіх здібностей учнів.
4. Відокремлення школи від церкви.

Широка, всебічна, звільнена від усяких забобонів, глибоко народна, національна за формою і одночасно загальнонародська гуманна школа – таким є освітній ідеал І.Франка.

У поглядах І.Франка на освіту найбільше місце займають його висловлювання про початкову (народну) школу. Блискуче використовуючи статистичний матеріал, І.Франко доводить мізерність кількості народних шкіл в Галичині проти кількості населення [11]. В інших статтях він відмічає, що ці школи дають не справжні знання, а лише “хвостики”, “обрізки” знань, а іноді й зовсім одне “лушпиння”, перетворюючи учня в машину, яка “бубнить регулярно... задані уроки”, тоді як насправді школи повинні давати учням широке коло знань про навколишній світ, його природу, суспільство й саму людину, забезпечувати розумовий розвиток, навчати дітей мислити, прищеплювати їм високі моральні, естетичні і трудові якості.

Свої думки про середню й вищу освіту І.Франко висловив у ряді спеціальних статей (напр., “Середні школи в Галичині”). Зокрема, він бачить їх призначення в підготовці інтелігенції: з цих шкіл мають виходити ті, “що згодом стають духовними провідниками народу”. Тому ці школи заслуговують на значно більшу увагу, ніж їм приділяють. Він виступає проти однобічного класицизму, формалізму й схоластики, закликає перебудувати ці заклади відповідно до сучасних потреб, щоб вони “не були позорищем цілого образованого світу”. Іван Франко наводить такі статистичні дані [12]:

1) Одна середня школа в Галичині припадає переважно на 205 тисяч мешканців. У цьому відношенні Галичина стоїть на останньому місці між усіма країнами Європи. Для існуючої кількості учнів у Галичині потрібно було б 42 середні школи замість діючих 29;

2) існуючі гімназії переповнені;

3) наш народ прагне до гімназій;

4) реальні школи в Галичині знаходяться в стані повної деградації, упадку;

5) якщо в Галичині загальна сума учнів у порівнянні до населення є значно меншою, ніж в інших країнах, то виною цього є тільки брак учбових закладів.

У середній освіті значне місце І.Франко відводив рідній мові й літературі. Цьому питанню спеціально присвячена його велика стаття “Кінечність реформи навчання української літератури в наших середніх школах”. Мету навчання рідної мови він визначає як ознайомлення учнів з живою народною мовою. Щодо літератури, то

він домагається від учителів критичного аналізу творів, уміння показати учням зв'язок їх з життям, їх суспільну вартість.

І.Франко наполягає на необхідності реформи середніх і вищих учбових закладів, щоб вони були пов'язані з "дійсними умовами народного життя": "Вже час взятися серйозно за вивчення й критику середніх і вищих шкіл і спільною працею всіх ...прокладати шлях до зміни їх системи, що вже давно не відповідає духу й потребам нашого часу ("Діло"// Львів, 1884, ч.105).

І.Франко глибоко усвідомлював вирішальну роль учителя у початковій, середній та вищій школах: "Учителем школа стоїть; коли учитель непотрібний, неприготований, несумлінний. то й школа ні до чого", "добрих учителів треба, по-перше, добре самих вивчити, а сього теперішні учительські семінарії по більшій часті не роблять ..." [11, с.113]. А щоб у школах затримувався добрий вчитель, "треба також поставити його в такі умови, щоб він міг щось добре зробити"[там же], і не тільки матеріальні, але й моральні і юридичні умови, щоб ані громада сама, ані інспектор сам не мали права звільнити або перевести на роботу в інше місце. "Се дало б учителя певну незалежність, без котрої його робота дуже часто буває тільки тяжкою панщиною без замилювання і без пожитку"[11, с.113].

Значне місце в просвітницькій та науковій діяльності І.Франка займає співпраця з М.С.Грушевським: у НТШ, у редакції часопису "Літературно-Науковий Вісник" (Франко був фактичним редактором першого періоду існування ЛНВ), у лавах Національно-Демократичної Партії. Спільна діяльність на теренах Західної України цих двох найвизначніших учених та ідеологів стала основою всеукраїнського єднання.

8. ІДЕЇ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ М.С.ГРУШЕВСЬКОГО (1866 – 1934)

Після Т.Г.Шевченка та І.Я.Франка постать М.С.Грушевського є найвидатнішою в українській культурі. В 1894 р. він за порадою свого вчителя Володимира Антоновича, видатного українського історика, переїздить до Львова й займає посаду професора історії України у Львівському університеті, на якій перебуває до 1914 р. Одним із головних завдань громадсько-наукової, літературної та освітньої діяльності М.Грушевського у цей період було, за його словами, "обстоювання українства як на російському, так і на галицькому ґрунті".

Рельєфно виступає велич його особистості в довголітньому (1897-1913рр.) керівництві Науковим Товариством ім.Т.Г.Шевченка. З його керівництва починається новий період у праці та розвитку цього Товариства, в якому він виявив себе неперевершеним організатором наукового й літературного життя. Саме він перетворив Товариство з чисто літературного в науково-літературне і прагнув того, щоб на його ґрунті заснувати в Україні Академію Наук, та світова війна завадила йому цього досягти. Часи головування М.Грушевського в НТШ – це золота доба наукового розвитку українознавства і впровадження українознавчих дисциплін у світову науку. В його планах було зробити Товариство свого роду трампліном, з якого українське національне життя мало піднятися на висоти повної культурної незалежності й знайти визнання свого академічного характеру в світових наукових колах.

Незважаючи на сильний польський опір в австрійському уряді щодо надання НТШ титулу Академії Наук, Товариство під керівництвом Грушевського з успіхом

виконувало функцію найвищої української наукової установи в Галичині, яка також мала сильний вплив серед українських науковців на Наддніпрянській Україні. Грушевський в той час був не лише найвидатнішим українським істориком, але й винятково здібним організатором. Проте він добре розумів, що головний центр українського наукового життя повинен бути в столиці України – Києві, який до 1905 року не мав змоги заснувати наукового товариства з виразним українським національним обличчям з причини насильної русифікації української культури на Наддніпрянщині. Коли в 1905 році було скасовано заборону українства, проголошену 1876 року, київські науковці, які гуртувалися в “Старій Київській Громаді” та її органі “Киевская Старина”, вирішили приступити до організації Українського Наукового Товариства. 29 квітня 1907 року на загальних зборах УНТ Грушевський був обраний його головою. За свою організаційну модель УНТ взяло Наукове Товариство ім.Т.Г.Шевченка. М.Грушевський, як голова НТШ у Львові та УНТ у Києві, спричинився до об’єднання наукових сил із різних українських земель і до створення ще до 1918 року, як він писав згодом, безтитової академії наук.

Дещо пізніше, у резолюціях, винесених на Всеукраїнському вчительському з’їзді, що відбувався 5-6 квітня 1914 року в Києві, секція вищої школи ухвалила звернутися до Української Центральної Ради із заявою про організацію на основі УНТ Української Академії Наук як неминуче потрібного органу розвитку українознавства і взагалі науки українською мовою. У кінцевому результаті в 1920-21 роках УНТ прилучилося і злилося з новонародженою Академією Наук. Давня мрія Грушевського, його попередників і співробітників створити всеукраїнське наукове вогнище до певної міри була здійснена.

Проте М.С.Грушевський не обмежувався тільки науковою діяльністю. Поруч з нею він виконував велику культурно-освітню роботу: виступав із публічними доповідями, співробітничав у львівській пресі, заснував загальноукраїнський літературний і науковий місячник “Літературно-Науковий Вісник”(1898 р.), плідна діяльність якого високо оцінена в історії української літератури, культури й освіти. Роком пізніше за його ініціативи з’явилася “Українська Видавнича Спілка” – перше на всю Україну книжкове видавництво. Крім того, він співробітничав у київському щомісячному історико-етнографічному та літературному часописі “Киевская Старина”, що відіграв велику роль у розвитку української культури в умовах Російської імперії.

М.Грушевський на власні кошти заснував у Києві школу імені свого батька. Намагаючись забезпечити нормальний розвиток українського національного шкільництва в Галичині, він очолював львівську Крайову Шкільну Раду.

У період еміграції ним був створений Український соціологічний інститут (УСІ), програмою якого передбачалося вивчення стану соціального руху в Україні та в світі, а також утворення зв’язків з міжнародними та національними організаціями, інформування цих організацій про соціальний український рух, українську культуру й освіту. Одним з головних завдань інституту була організація педагогічної діяльності. Для цього Михайло Грушевський підбирав необхідні педагогічні кадри, створює спеціалізовану бібліотеку, розробляє план дій, організовує викладання соціальних і культурно-освітніх наук. Цикл лекцій, які читали співробітники УСІ й сам Грушевський, присвячувався широкому колу питань з проблем соціально-економічного й культурно-освітнього напрямку, історії української революції, її культурних і освітніх проблем. Інститут займався також активною видавницькою діяльністю: було видано 10 найменувань книжок з різних питань, у тому числі освітніх. До речі, примірники

цих книжок інститут розсилав у всі найбільші бібліотеки світу, причому безкоштовно, з метою розповсюдження відомостей про Україну. Функціонування інституту припинилося у зв'язку з від'їздом М.С.Грушевського в 1924 р. на батьківщину, бо прохання перенести його на український ґрунт Наркомат освіти України не задовольнив.

Особливо слід відмітити заслуги М.С.Грушевського у відстоюванні права українського народу на навчання дітей рідною мовою. Він ясно розумів, що "треба про се скрізь і всякому нагадувати, бо инакше школа нічого не допоможе освіті нашій. Треба горнути ся до свого українського, заохочувати до нього, розширювати його всякими способами. Бо инакше як на своїй народній українській основі не стане наш народ просвіченим, не вийде з теперішньої темноти, злиднів і пониження" [2, с.25]. У боротьбі за українську мову він дуже ґрунтовно обговорює справу заснування українських кафедр при університетах (у Львівському університеті йому вдається це зробити), енергійно піднімає голос за те, щоб створити приватні українські гімназії (у Львові вона таки була створена).

М.Грушевський прагне розвинути національну самосвідомість українського народу, роз'яснити йому, хто він такий і звідки з'явився, де його витоки, як йому треба відноситись до своєї материнської мови і навчання своєю мовою. Видатний вчений пише й публікує цілу низку відповідних статей, об'єднує їх у збірки "Хто такі українці і чого вони хочуть", "На порозі Нової України", "Вільна Україна".

На теренах шкільництва М.Грушевський підкреслює, що першим принципом організації народної освіти й національного виховання має бути навчання рідною мовою. Для втілення цього принципу він друкує одну за другою серію статей: "Шкільна мова", "Законопроект про учення українською мовою", "Українське письменство", "Колишня освіта і теперішня темнота", "Шкільна справа в Галичині", "За український університет" та інші, які згодом об'єднує і видає збіркою під назвою "Про українську мову і українську школу". У передмові до збірки він пише: "Питання сі – про українську мову, школу й освіту, не порішені в Росії досі, і довго ще про них прийдеться змагати ся й спорити ся, тож і гадка та звістки, подані в сих статтях, можуть придати ся і сьому ділу послужити"[2].

Турбота про статус української мови як національної уявляється Грушевським ключовою в процесі національного становлення. Недаремно в статті "Не порозумнійшали" він обурюється з приводу дій депутатів Думи: "І як же не мудро показала себе при тім більшість послів сеї третьої Думи!... Коли один з членів комісії рішучо поставив справу так, щоб у таким разі і на Україні в народніх школах вчити по українському, то більшість членів виступила проти сього – бо мовляв українська мова не мова, а тільки "наріче" руської мови; через те, кажуть, українських дітей треба вчити руською мовою. . . Кажуть, що Українці і Білоруси – руські, то їм не треба своєї мови, і мовляв самі Українці не хочуть своєї рідної мови, а хочуть руської" [2, с.20-21]. І далі вже в статті "Колишня освіта і теперішня темнота" Грушевський наголошує: "Всі инші народи, які дійшли до добробуту, освіти, доброго ладу, дійшли тільки завдяки тому, що мали просвіту на своїй рідній мові ... і наш нарід не иншою дорогою вибеть ся з теперішніх злиднів, як тільки тримаючи ся свого, розширяючи освіту на рідній мові, а з освітою доходитиме і всякого ладу і права" [2, с.25].

М.С.Грушевський вважав, що серед усіх потреб розвою національного виховання потреба рідної школи є найголовнішою, бо народ, який не має своєї школи,

ніколи не виб'ється на самостійну дорогу існування; він може бути лише пасинком чужих народів. Отже, є всі підстави стверджувати, що М.С.Грушевський, відстоюючи право українського народу мати свою народну мову і навчати своє підрастаюче покоління цією мовою, зробив великий внесок у розбудову національної системи освіти в Україні.

Запитання і завдання для студентів.

Проблемні запитання.

1. Чому, на Вашу думку, перші гуртки молоді, які з'явилися на західноукраїнських землях, почали з розвитку письменства й освітньої справи, а не з політичних заходів?
2. Доведіть, що за часів Австро-Угорської імперії Західна Україна мала більше можливостей для культурних зв'язків з Великою Україною, ніж за часів Польщі.
3. Обґрунтуйте необхідність перейменування Товариства ім.Т.Шевченка в Наукове Товариство ім.Т.Шевченка.
4. Поясніть, чому на початок XX сторіччя Галичина посіла чільне місце в культурно-освітньому національному житті України.

Завдання:

1. Побудуйте хронологічну таблицю виникнення в Західній Україні XIX ст. культурно-освітніх товариств, вказуючи кожного разу мету товариства. Проаналізуйте виявлені тенденції розвитку.
2. Складіть історико-культурний кросворд на тему “Розвій національної свідомості й культури в Західній Україні XIX ст.”.
3. З'ясуйте, чи є у Вашому рідному місті/селі осередки товариства “Просвіта”. Що сьогодні знаходиться в центрі їхньої уваги?

Теми рефератів:

1. Роль красного письменства в культурному розвитку Західної України XIX ст.
2. Течія “народовців”: від культурно-просвітницької діяльності до політичної партії.
3. “Русалка Дністрова” – ясний блиск у темряві.
4. Місце Івана Франка у розвої української літературної мови.
5. Михайло Грушевський – творець Української Академії Наук.

Педагогічні задачі (роздуми):

1. Яків Головацький у своїх споминах розповідав: “Ми багато говорили, дискутували, спорили, пройшли всякі теорії і гіпотези, – нарешті прийшли до переконання, що про нарід ми знаємо тільки зі слуху, що треба нам іти між нарід, розсліджувати на місці, збирати з його власних уст пісні, що їх нарід ховає у пам'яті тисячами, записувати його приказки і поговірки, його повісті і перекази, – словом, нам, філософам, треба іти в нарід і учитися в нього мудрості”.

Подумайте і скажіть, який період свого життя автор мав на увазі. Що Ви знаєте про цей період?

2. Сформулюйте культурно-освітню позицію М.Грушевського, викладену в його статті “Мова українська і руська”. (Стаття подана у скороченому вигляді в розділі “Мікроуризки з текстів”).

3. Як Ви розумієте такі слова І.Франка: “Адже ж ви, добродії -популяризатори, хочете просвітити народ, так чи ні ? А що ж ви розумієте під просвітою? Хіба же не присвоєння тих усіх здобутків, які здобула і нагромадила думка людства, хіба ж не поставлення народу на тій висоті, на якій ставить чоловіка сучасна наука ? “ (“Світ”// Львів, 1882, ч.4 – 5).

До кого він, на Вашу думку, звертається і з якою метою?

4. Поясніть, чому Михайла Грушевського називають справжнім батьком Української Академії Наук.

Тест.

1. Західноукраїнські землі на початку XIX ст. належали:

- а) Польщі; б) Росії; в) Австрії.

2. Перший шкільний закон на західноукраїнських землях датується:

- а) 1774-м роком; б) 1805-м роком; в) 1832-м роком.

3. Роком утвердження цільної системи освіти в Галичині можна вважати:

- а) 1805 р.; б) 1848 р.; в) 1868 р..

4. До складу відомої в історії Галичини “руської трійці”, яка склала збірник “Русалка Дністрова”, входили:

- а) Іван Вагилевич; б) Іван Могильницький; в) Маркіян Шашкевич;
г) Яків Головацький; д) Йосип Левицький.

5. Течія “москвофільства” проголошувала:

- а) соборність усіх частин українських земель;
б) самостійність української мови й українського народу Західної України;
в) злиття української й російської мови й культури в одне ціле.

6. Шкільним законом 1868 р. проголошувалася безкоштовна обов’язкова початкова:

- а) 5-річна освіта; б) 6-річна освіта в) 7-річна освіта.

7. Загальною тенденцією розвитку шкільництва в Галичині у другій половині XIX століття було:

- а) збільшення кількості шкіл, що супроводжувалося недостатнім зростанням грамотності серед населення;
б) збільшення кількості шкіл, що супроводжувалося значним зростанням грамотності серед населення;
в) зменшення кількості шкіл, що супроводжувалося значним зменшенням грамотності серед населення.

8. Державна австро-угорська політика в галузі організації професійної педагогічної освіти не сприяла появі:

- а) державних учительських семінарій з українською мовою навчання;
б) державних утравістичних учительських семінарій;
в) приватних україномовних учительських семінарій.

9. Першим культурно-освітнім товариством на Західній Україні вважається: а) “Галицько-Руська Матиця”; б) “Головна Руська Рада”; в) “Товариство галицьких уніатських священників”.

10. Ініціатором заснування у Львові Товариства ім.Т.Шевченка був:

- а) М.Грушевський; б) О.Кониський; в) І.Франко.

11. Попередником товариства “Рідна школа” було: а) товариство “Просвіта”; б) товариство “Галицько-Руська Матиця”; в) “Українське Педагогічне Товариство.

12. Ю.Федькович під час свого перебування у Львові співробітничав у :

- а) видавництві товариства “Просвіта”; б) часописі “Зоря”; в) НТШ.

13. І.Франко є одним із засновників та редакторів:

а) провідної газети Галичини “Діло”; б) щорічника “Правда”; в) часопису “Літературно-Науковий Вісник”.

14. Перейменування Товариства ім.Т.Шевченка у НТШ відбулося:

- а) до приходу в нього М.Грушевського;
б) з ініціативи М.Грушевського;
в) після приходу в нього М.Грушевського.

15. Роль М. Грушевського у створенні Української Академії Наук визначається тим, що він:

- а) здійснював довголітнє керівництво НТШ;
б) об’єднав українські наукові сили в одне вогнище наукової теорії й практики;

в) був першим президентом УАН.

РОЗДІЛ XVIII

ШКОЛА І ПЕДАГОГІКА УКРАЇНИ У 10 – 20-ТІ РОКИ XX СТОЛІТТЯ

План:

1. Загальна характеристика освіти в Україні у 10 – 20 –ті роки XX ст.
 - а) “Просвіти” та їх діяльність в Україні;
 - б) освітні реформи Центральної Ради;
 - в) система освіти за доби Гетьманщини та Директорії;
 - г) діяльність Народного Комісаріату Освіти в справі реформування освітньої галузі.
2. Педагогічні погляди та просвітницька діяльність українських педагогів та організаторів освіти (С. Русова, Б. Грінченко, Г. Ващенко, І. Огієнко, І. Стешенко) у перші десятиліття XX ст.

Література:

1. Антология педагогической мысли УССР. – М. 1988.
2. Болтівець С. Іван Стешенко: педагогічні погляди та ідеї. // Освіта і управління. -№2, 1998. – С.173-176.
3. Веркалець М. Педагогічні ідеї Б. Д. Грінченка. – К, 1990.
4. Збірник чинного законодавства УРСР про народну освіту. Упор. М. А. Глейзер. / За ред. Я. П. Ряшпо. – Харків, 1927.
5. Калениченко Н. П., Копиленко Н. Б. Софія Русова. // Рідна школа. – №2, 1991. – С.68-71.
6. Константинов С. А., Струминский В. Я. Очерки по истории начального образования в России. – М, 1953.
7. Кравець В. Історія української школи і педагогіки. – Тернопіль, 1994.
8. Крушинський В. Ю., Левенець Ю. А. Історія України. Події. Дати. Факти. – К, 1997.
9. Культурне будівництво в Українській РСР. 1917 – 1927рр.: Зб.документів і матеріалів. / Упор. В. М. Волковинський. – К, 1979.
10. Машкін А. Освітня політика за доби диктатури пролетаріату. – Харків, 1926.
11. Нариси історії українського шкільництва. Навчальний посібник. /За ред. Сухомлинської О. В. – К, 1996./
12. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР /конец XIX – начало XX века/. /Под ред. Днепрова Э. Д. – М, 1991./
13. Гончаренко С. Педагогічний словник. – К, 1997.
14. Скрипник М. О. Лінії освітньої роботи в справі побудови соціалізму. – Харків, 1927.
15. Солодуб П. Українізація науково – учбових закладів та науки. //Радянська освіта. – №6-7, 1925. – С.1 – 6.
16. Сухомлинська О. В. Міжнародні зв’язки педагогів України у 20-х – на початку 30-х років. //Український історичний журнал. – №10, 1994. – С.52-57.
17. Сухомлинська О. В. Зарубіжний педагогічний досвід в Україні у 20-і роки. // Рідна школа. – №2, 1992. – С.3-7.
18. Розвиток народної освіти й педагогічної думки на Україні / За ред. ЯрмаченкаМ. Д., / X – поч. XX ст./ – К.1991.

1. ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСВІТИ В УКРАЇНІ У 10-20-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ

Початок ХХ століття був відмічений поворотними соціально-політичними подіями, що змінили культурно-освітній фон України на користь української мови та української школи.

а) 1905 – 1906 рр.

Царськими указами цього періоду разом з проголошенням свободи зборів друку, слова, спілок з'явилася реальна можливість відродження національного шкільництва: у сфері науково–педагогічній, суто організаційній, соціально – педагогічній і т.і.

Починаючи з 1905 р., на території України з'являється мережа “Просвіт”. Перше громадське культурно–освітнє товариство такого типу з'явилося у Львові ще у 1898 р. Вже за кілька років “Просвіти” заснувалися у Києві, Одесі, Катеринославі, Житомирі, Миколаєві та інших містах. Постійну підтримку громади “Просвіт” отримували з боку українських парламентських груп у Державній Думі Російської імперії; полеміка серед депутатів дає можливість прослідкувати хід культурно – освітніх процесів на території України.

“Просвіти” ставили перед собою цілий ряд навчально-виховних завдань, серед яких головне – загальноосвітня діяльність в найширших масах населення.

Основними завданнями діяльності “Просвіт” були визначені:

- 1) розгортання мережі початкових шкіл;
- 2) Післяпочаткова освіта (для тих, хто закінчив українську школу та тих, хто отримав початкову освіту у інших навчальних закладах);
- 3) загальноосвітня діяльність в найширших масах населення, а саме:
 - а) ознайомлення з історією та культурою України;
 - б) виховання патріотизму, формування українського виховного ідеалу;
 - в) налагодження видавничої справи, опікування засобами масової інформації, бібліотеками; соціально-педагогічна, театральна-видовищна діяльність.

Для поширення своїх педагогічних ідей “Просвіти” провели у Києві курси народних вчителів (1906 р.), де було прийнято резолюцію про українську школу:

Курс народної школи повинен бути розширений до шести років (до цього, як правило, народна школа проводила одно-трирічний курс навчання). Усе навчання має вестися рідною мовою. Державна мова (тобто російська) має вивчатися в старших класах як один з предметів навчання.

В учительських семінаріях та інститутах усі предмети слід викладати українською мовою. Вчителі повинні розуміти мову народу, якому вони несуть освіту.

У всіх середніх та вищих навчальних закладах на Україні навчання мусить також вестися українською мовою. Зараз дуже бажано ввести в програми навчання цих навчальних закладів вивчення української мови, та літератури, історії та географії України.

Товариства “Просвіта” проводили свою діяльність залежно від об'єктивних та суб'єктивних умов існування. Вони відрізнялися за структурою, формами роботи, типом управління; різними були навіть назви. Так, у м. Києві – “Товариство “Просвіта” ім. Т. Шевченка”. До структури товариств могли входити різноманітні комісії та підкомісії – театральна, видавнича, артистична тощо. Координувати діяльність “Просвіт” вивести справу розбудови національного характеру на якісно новий рівень допомогло створення Всеукраїнської спілки вчителів і діячів народної освіти (тра-

вень 1906 р.). Ця спілка повинна була стати основною структурно-організуючою одиницею в освітній сфері України, а в перспективі – основою українського Міністерства освіти. Однак Всеукраїнська спілка вчителів під тиском реакції 1907р. не змогла повноцінно працювати, а відновила свою діяльність в добу Центральної Ради.

Необхідно зауважити, що діяльність “Просвіт” була нерозривно пов’язана з українізаційними процесами в середовищі духовенства, частина якого активно відстоювала право українського народу вивчати біблійні тексти та молитви українською мовою. Так, почесним членом кам’янець-подільської “Просвіти” став місцевий єпископ Парфеній. Він же є автором одного з перекладів на українську мову Святого Євангелія, ініціатором викладання в духовних навчальних закладах української літератури та історії України.

Відновлення діяльності “Просвіт” за доби Центральної Ради (8.03.1917 – 30.04.1918) відбувалося на основі становлення незалежності української держави. Основними принципами, на яких формувалася система освіти України, стали:

- * для початкової школи: її світській характер, загальність, обов’язковість та безплатність;

- * для семирічної школи: загальнодоступність;

- * для системи освіти національних меншин: рівноправність;

- * для приватних навчальних закладів: право на організацію навчання та рівноправне існування з державними школами.

У червні 1917 р. універсал Центральної Ради проголосив автономію України і створив перший структурний підрозділ для управління системою освіти – Генеральний Секретаріат Освіти. Його діяльність очолив голова дещо раніше створеної Ради Товариства Шкільної Освіти Іван Стешенко.

Центральна Рада розробила структуру управління освітою, відновила діяльність Всеукраїнської вчительської спілки.

Всеукраїнська вчительська спілка основними напрямками своєї діяльності визначила:

А. У сфері підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів – організація короткотермінових курсів та наступне відкриття спеціальних навчальних закладів (вищі педагогічні курси у м. Києві, що займалися додатковою освітою для вчителів, були перетворені 1917 р. у Педагогічну Академію).

Б. У сфері розбудови середньої освіти – розгортання широкої мережі українських шкіл (початкових, середніх та гімназій).

В. У сфері науково-педагогічній – організація Українського Національного Університету (заснований у жовтні 1917 р.), розробка та видання науково-педагогічної та методичної літератури, створення української наукової термінології, українського правопису тощо.

Г. У сфері матеріального забезпечення освіти – залучення приватного капіталу, коштів релігійних конфесій та громадських організацій до фінансування навчальних закладів.

б) Доба Гетьманщини (30.04.1918р. – 15.12.1918р.)

В уряді гетьмана П. Скоропадського питаннями освіти покликане було займатися Міністерство освіти на чолі з проф. М.Василенко. Першочерговими кроками новоствореного міністерства у справі реформування освітньої галузі стали:

1. З питань організації системи освіти;

- централізація освіти;

– скасування відділів освіти для національних меншин;

– скасування шкільних рад у регіонах України.

2. З питань структурування освіти:

поширення мережі приватних навчальних закладів;

організація навчальних закладів гімназійного типу з українською мовою викладання;

відновлення діяльності Київського університету.

3. З питань науково-педагогічного забезпечення:

– організація Української Академії Наук на чолі з А. Кримським та В. Вернадським.

в) Доба Директорії (15.12.1918р. – 5.02.1919р.)

Поновлення Української Народної Республіки зберегло, однак, Міністерство освіти як основну управлінську одиницю. Діяльність нового міністра освіти Івана Огієнка характеризують наступні кроки з реформування освітньої галузі:

* повернення децентралізаційних процесів;

* розробка програми єдиної української школи, за якою система освіти складалася з трьох основних етапів: молодша школа (4 роки); старша основна школа (4 роки); колегія (4 роки).

* затвердження нового правопису української мови;

* прийняття у січні 1919р. Закону про державну українську мову;

* співробітництво з Всеукраїнською вчительською спілкою у справі підготовки кадрів та матеріального забезпечення вчителства.

г) ДОБА УСРР (Української соціалістичної радянської республіки) (1919-1921).

В цей період керівництво системою освіти прийняв на себе Народний Комісаріат Освіти, який здійснив наступні кроки в реформуванні освітньої галузі:

* запровадження єдиної трудової політехнічної школи і пропаганда трудового характеру навчання і виховання;

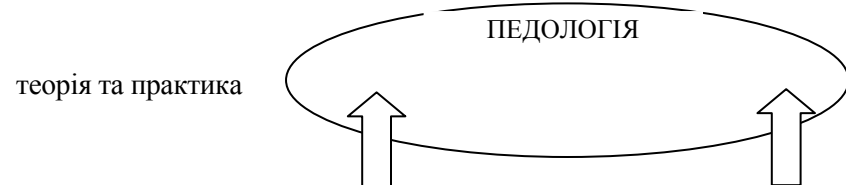
* формування соціально-педагогічного напрямку досліджень науковців та вчителства (за підтримки Г. Гринька, Я. Ряппо);

* введення двоступеневої системи освіти (з 8 до 13 років та з 14 до 17); перетворення першого ступеня в дитячий будинок, а другого – в політехнічну школу із залученням до певного виду професійної діяльності.

Таким чином, Народний Комісаріат Освіти запропонував свій шлях розбудови шкільництва для найширших мас населення України. При цьому кожна з національних меншин, що населяли Україну, також могла заснувати свої навчальні заклади з викладанням рідною мовою. Початок 20-х років став періодом створення німецьких, польських, чеських, єврейських шкіл в Україні.

д) Доба НЕПу(1921 – 1926 рр.)

В цей період розвиток освіти в Україні характеризувався проявом двох протилежних тенденцій: залучення до української системи освіти загальнорадянських педагогічних ідей, що було продиктоване створенням Союзу РСР; формування в освіті Української РСР специфічних рис в організаційному та змістовому відношенні. Основою цієї відмінності став розвиток соціально-педагогічних наук на основі рефлексології, в орієнтації на основі рефлексологічні моделі Західної Європи. (Рис.1).



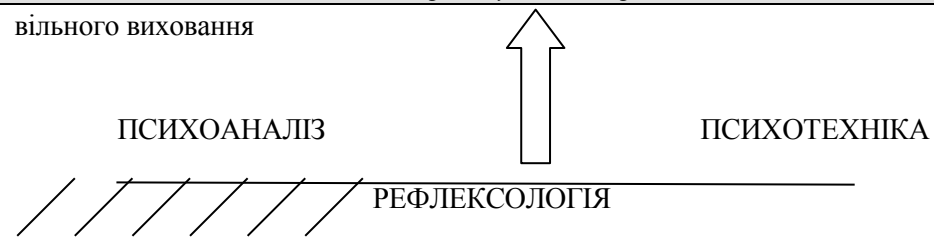


Рис.1. Система педагогічних наук в Україні у 20-ті роки.

Видатні науковці-педагоги 20-х років – О. Залужний, В. Протопопов, І. Соколянський, Я. Чепіга, Я. Мамонтов – сформували підвалини розвитку цієї науки. Видавався науковий журнал “Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології”. Як наука, педологія включала в себе цілий ряд дисциплін – антропологію, анатомію, фізіологію, історію, етнологію, етнографію. Педагогіка також стала одним із структурних підрозділів рефлексології і повинна була виконувати функцію реалізації теоретичних засад, що розроблялись педологією.

ВИСНОВКИ:

Перші десятиліття XX століття в українській освіті можна визначити як період культурно-освітньої нестабільності.

Формування незалежності України вивільнило значний науково-педагогічний потенціал української інтелігенції, спричинило до розгортання широкої мережі українських навчальних та наукових закладів різного рівня, а також громадських культурно-освітніх організацій.

Основними принципами, на яких будувалася українська освіта у 1905-1926 рр., можна вважати рідномовність, доступність, рівноправність у отриманні знань.

Створення Союзу РСР та формування єдиної радянської системи освіти уніфікувало українську школу і нівелювало специфіку, якою вона відрізнялась у 20-і роки XX століття.

2. ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ ТА ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ УКРАЇНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ ТА ОРГАНІЗАТОРІВ ОСВІТИ

С.Русова (1856 – 1940).

С. Русова народилася у с. Олешня на Чернігівщині. З 1861 р. проживала у Києві, закінчила гімназію. У 15 років Софія отримала дозвіл на відкриття дитячого садка на 20 вихованців.

Завдяки знайомству з сім'єю Старицьких С. Русова стала палкою прихильницею української культури, познайомилася з П. Чубинським, М. Лисенком, М. Драгомановим, О. Пчілкою, П. Житецьким.

У 1874 р. С.Русова переїжджає до Петербурга разом зі своїм нареченим, відомим українським етнографом і фольклористом О.О.Русовим. Вона працювала у петербурзьких школах, пізніше – у дитячих садках Чернігова і Харкова, у Харківському Товаристві розповсюдження грамотності. Практична педагогічна діяльність справила вирішальний вплив на формування педагогічних поглядів С. Русової. У 1906 р. вона написала і видала “Український буквар” (на основі розробок О. Потебні), в 1911р. – “Початкову географію” та брошуру “Про колективне і групове читання”.

Принциповою основою змісту навчально-виховного процесу у дошкільних навчальних закладах та школах С. Русова вважала рідну мову, національні свята та об-

ряди, християнські цінності українського народу. Будучи редактором київського журналу “Світло” (1910-1914), у численних статтях педагог обґрунтовувала і розвивала свої погляди на організацію українського шкільництва. Особливе місце в її науково-педагогічних дослідженнях займає проблема дошкільної та позашкільної освіти. Дошкільна освіта та виховання, на думку С. Русової, повинна базуватися на чіткій взаємодії з рідною педагогікою і проводитися тільки рідною мовою. Позашкільна освіта має базуватися на системі вечірніх шкіл кількох типів: недільні школи, школи ліквідації неписьменності, повторно-додаткові, фахові і професійні школи, а також народні університети.

Працюючи у відділі дошкільного виховання секретаріату освіти в уряді УНР, С. Русова брала безпосередню участь у розбудові української школи. Курс лекцій, прочитаний нею у Київському педагогічному інституті, вийшов з друку окремою книжкою “*Позашкільна освіта*” (1918). Основним принципом навчання і виховання в українській школі вона вважала *народність*, педагогічним ідеалом – *національно-релігійний*.

У 1921 р. С. Русова виїхала за кордон, де продовжила педагогічно-письменницьку діяльність, написала ще дві відомі роботи: “*Західна Європа*” та “*Позаєвропейські країни*” (1922р.)

Г. Ващенко (1878 – 1967).

Григорій Ващенко народився в с. Богданівка на Полтавщині в козацькій родині. У 1898 році закінчив Полтавську духовну семінарію, у 1903 – Московську Духовну Академію. Проте священником не став, а після 1917 року активно включився в розбудову українського шкільництва; працював викладачем Полтавського вчительського інституту, згодом – керівником кафедри педагогіки. У 1933р. його було звільнено з інституту за “пропаганду буржуазного націоналізму”. Після війни емігрував до Мюнхена, де працював професором педагогіки Українського Вільного Університету, ректором Богословської Академії.

Г.Ващенко присвятив своє життя створенню української національної педагогіки на основі християнського ідеалу. Його повний курс педагогіки складався з кількох підручників: “*Загальні методи навчання*”, виданий у Полтаві і заборонений до використання у 1933 р.; “*Система освіти у самостійній Україні*”, “*Система навчання*”, “*Виховний ідеал*”, “*Виховна роль мистецтва*”, “*Засоби естетичного виховання*”, “*Тіловиховання як засіб виховання волі і характеру*”.

Г. Ващенко був переконаний, що українська національна система освіти може існувати тільки на підґрунті ідеалістичного світосприйняття та утвердження християнської моралі шляхом перетворення віри в Бога у внутрішнє переконання людини. Однак його християнський ідеал в сучасному розумінні досить абсолютизований, так само, як дещо переоціненим є розуміння ролі нації в історичному та політичному аспектах. У теоретичному обґрунтуванні педагогічної системи української держави Г.Ващенко виступив як педагог – ідеаліст, переконаний, що нового громадянина української держави можна створити навчально-виховними засобами, і тільки. Суттю його педагогічних і філософських поглядів став релігійний консерватизм, спроба обмеження розвитку нової української генерації християнською ідеологією.

І. Огієнко(1882 – 1972).

Іван Огієнко народився в м. Брусилів Житомирської області. Закінчив Вищі педагогічні курси, вчителював в народних школах Брусилова. Добре знав і вивчав історію школи в Україні.

Написав ряд підручників для українських шкіл: *“Рідна мова”* (1917), *“Рідне писання”* (1918), *“Українська граматики”* (1918), *“Українські шкільні мотиви”* (1921). Працював вчителем середньої школи та комерційного училища в Києві, приват-доцентом і професором університетів у Києві, Кам’янці-Подільському, Варшаві, Брно, Монітобі, деканом Колегії Святого Андрія Первозванного у Вінніпезі.

Однією з найвідоміших сучасному читачеві наукових праць І. Огієнко є *“Українська культура”* (1918), де він постає як дослідник історії освіти та культури України. Звертаючись до епохи українського Відродження, (XVII-XVIII ст.), вчений зробив висновок про культурно-освітнє посередництво України між Заходом і Сходом, та про регенерацію української наукової думки у Московській державі.

У 1918-1920 рр. І.Огієнко керував Міністерством освіти і віросповідань Української Республіки та Кам’янець-Подільським державним українським університетом. За дорученням уряду Директорії він видав наказ про перехід на українську мову викладання в школах усіх типів; створив комісію з опрацювання українського правопису; видав постанову про запровадження обов’язкового безкоштовного навчання дітей шкільного віку.

Головним у розвитку духовності української молоді І. Огієнко вважав християнську доброчесність, справедливість і працьовитість. Ці риси можливо виховати, на думку вченого, лише на основі рідномовного виховання і тільки в родині. Таким чином, принциповими рисами педагогічних поглядів І. Огієнка можна вважати:

- рідномовність;
- родинність;
- залучення християнських ідеалів.

Згідно з цим, основними завданнями освітньо-виховного процесу в навчальних закладах України повинні бути:

Українізація всіх типів навчальних закладів.

Доступність і єдність навчання.

Створення системи підготовки національних педагогічних кадрів.

Б. Д. Грінченко (1863 – 1910).

Борис Дмитрович Грінченко народився на Харківщині у дворянській сім’ї. Постійне спілкування з селянами ознайомило майбутнього освітнього діяча з народною творчістю, звичаями та обрядами українського народу. Його педагогічні погляди формувалися під впливом *“Кобзаря”* Т. Шевченка.

Після неповного закінчення Харківської реальної гімназії і складання іспитів на посаду народного вчителя почав свою педагогічну діяльність (1881р.). Протягом шести років праці у приватній школі Х. Д. Алчевської. Написав популярні серед вчительства підручники: читанку *“Рідне слово”* та *“Українську граматику до науки читання і писання”*.

З 1902 р. Б. Грінченко проживав у Києві. В цей час він упорядкував *“Словар української мови”*, а після революції 1905 р. редагував газету *“Громадська думка”* та журнал *“Нова громада”*; очолював київське товариство *“Просвіта”*.

Основним компонентом навчального процесу, на думку Б. Грінченка, є викладання рідною мовою. (*“Народні вчителі і українська школа”*, *“Братства і просвітня справа на Україні за польського панування до Б. Хмельницького”*, *“Яка тепер народна школа на Україні”*). Педагог обстоював нерозривний зв’язок освіти з життям і

історією українського народу; разом з цим школярі мають знайомитися з життям та культурою інших народів, що населяють Україну.

Центром будь-якої освітньої системи та запорукою її успішного функціонування Б. Грінченко вважав педагога-професіонала. Вчитель повинен реалізовувати основні принципи української школи – народність і гуманізм. Серед рис, які характеризують педагогічне кредо Б. Грінченка та його розуміння творчого вчителя, в першу чергу виділяються висока культура та інтелектуальний рівень, уміле володіння мистецтвом виховання і навчання, працьовитість, добропорядність, чесність, людяність.

Педагог чітко уявляв, яким чином потрібно реорганізувати українську школу, бачив її недоліки: педагогічний абсолютизм, проповідування рабства, насаджування муштри, – хоча і аналізував ці вади з точки зору ліберального культурництва.

Б. Грінченко розумів, що українська школа є жертвою колоніальної політики імперського уряду; це призвело, на думку вченого, до випадання України із загальноцивілізаційного процесу європейських народів. Тому культурництво Б. Грінченка – це в першу чергу визначення центральної функції освіти у цивілізаційному процесі.

У книжці Б. Грінченка “Народні вчителі і українська школа” порушене питання про відкриття мережі українських шкіл, нестача яких призводить до денаціоналізації населення та його психологічного виродження. Розбудова мережі українських шкіл повинна проходити з неодмінною умовою рідномовності, що згодом стане запорукою використання української мови в наукових установах, державних організаціях, засобах масової інформації.

І. М. Стешенко (1873 – 1918)

Іван Матвійович Стешенко народився у Полтаві.

З 1907 р. викладав у комерційній школі у Києві, у Фребелівському педагогічному інституті, на Вищих жіночих курсах, в музично-драматичній школі М. Лисенка, виступав з публічними лекціями в осередках “Просвіти”. У київській організації “Просвіти” співпрацював з С. Русовою, Л.Українкою, І. Огієнком.

У червні 1917 року, після проголошення незалежності України, І.Стешенко очолив Генеральний Секретаріат Освіти. Одним з основних принципів організації освіти педагог вважав регіоналізм. “Устрій школи повинен відповідати устрою краю”, – писав І. Стешенко на сторінках “Київської Земської Газети”. (№171 від 11.12.1917р.)

Основою діяльності будь-якого навчального закладу І. Стешенко вважав рівень професіоналізму педагогічних кадрів. Для розв’язання кадрової проблеми засновано у 1917р. Українську Педагогічну Академію – вищу школу, де мали поповнювати знання педагоги з вищою освітою. До викладання в Академії були запрошені І.Огієнко, С.Русова, О.Грушевський (брат М.Грушевського), О.Дорошкевич.

І.Стешенко став організатором Всеукраїнського вчительського з’їзду. На ньому було поставлене питання про україномовність вищої школи та створення системи українських гімназій. Через реформу вищої школи І.Стешенко бачив шлях до формування національної науково-педагогічної інтелігенції. На його думку, розбудова української освіти повинна відбуватися на кількох рівнях:

- підготовчому: організація українських гімназій;
- індивідуальному: підтримка українського вчителя;
- вищому: створення українських вищих навчальних закладів та діяльність Педагогічної Академії.

Запитання і завдання для студентів.

Проблемні запитання.

1. Які громадсько-політичні тенденції спричинили до організації на Україні “Просвіт”?
2. Назвіть найвизначніших діячів осередків “Просвіти”, основні центри цих товариств в Україні.
3. Назвіть характерні риси освітньої політики українських урядів 1917-1919рр.
4. Проаналізуйте відмінності між освітніми реформами урядів УНР та Гетьманщини.
5. Як ставилося питання про організацію освіти для українців та представників національних меншин в уряді Центральної Ради?
6. Назвіть особливості педагогічної теорії С.Русової.
7. У якій формі педагогічні погляди Г.Ващенка можуть бути використані у сучасній школі?
8. Чому педагогічну теорію Г. Ващенка називають релігійно-консервативною?
9. Проаналізуйте структуру освіти, запропоновану Міністерством освіти І.Огієнком?

Теми рефератів.

1. Організація та діяльність Всеукраїнської спілки вчителів і діячів народної освіти.
2. Товариство “Просвіта” у м. Києві та педагогічна діяльність у ньому Б. Д. Грінченка.
3. Виховний ідеал Г.Ващенка: національний та релігійний аспекти.
4. Система дошкільного виховання у педагогічних поглядах С.Русової.
5. “Українська культура” І. Огієнка в системі української історико-педагогічної науки.

Калейдоскоп дискусійних цитат.

“Доля майбутнього України в руках нашого багатого і бідного духовно, талановитого й невідгодованого українського вчителя. Чи зможемо, чи зуміємо ми покласти в основу нашої школи національне виховання? Чи прищепимо нашим дітям палку любов до рідного краю й бажання наложити головами за щастя й долю його?”(І. Стешенко)

“Нам відомо, що не всяким більшовицьким відчитам можна вірити, що совєти люблять показувати товар лицем, але ми не можемо у всіх фактах не бачити великої уваги большевиків до справ освіти й виховання молоді. Щоправда, ця увага своєрідна. Вона різко відрізняється від уваги, що їй виявляють уряди до освіти й виховання в таких демократичних країнах, як наприклад, Швейцарія. Большевицька увага повна підозріння, насторожености и жорстокости. Большевицьке керівництво прагне до того, щоб всі освітньо-виховні установи СССР були покірним знаряддям в їх руках, щоб у молоді виховувались виключно ті риси, які потрібні комуністичній партії у її боротьбі за панування над світом.” (Г. Ващенко)

“У який бік життя не глянемо, скрізь побачимо, як оригінально, своєрідно складав свою культуру народ український.

Скрізь, на всьому поклав цей народ свою ознаку, ознаку багатой культури й яскравої талановитості. Візьмим його пісню: її утворив народ наш такою, як ніхто з інших народів, і хіба тільки серби мають таку ж саму пісню. Наші пісні – це тихий рай, це привабливі чари, ті чари, що всім світом признані за нами”.(І. Огієнко)

“Отже, коли ми хочемо виховати в українській молоді міцну волю і суцільність характеру, треба перш за все прищепити їм прагнення до високої мети, що об’єднувала б увесь український народ. Такою метою є благо і щастя Батьківщини. Як сказано вище, гаслом, під яким має провадитися виховання української молоді, є: служба Богові й Батьківщині. Перша абсолютна вартість для молоді є Бог, друга – Батьківщина”.(Г.Ващенко)

“Ані один народ не знає такого тернистого шляху, якого зазнали українці. Ми завше несли на Москву свою культуру, свою науку, несли з щирим серцем освічених людей, а сама Москва тільки й марила, що про русифікацію. Вона завше дивилась на нас оком дужчого силою, дивилась, як на завойований народ. Культуру нашу віками брали, охоче приймали й нас самих, проте завше тільки й марили, аби й нас зробити своїми рабами, аби звести нашу мову, аби звести всі притаманні одміні наші, щоб не було видно, звідки береться культура на Москві, щоб показати, що українці – той же само московський народ, а мова наша – тільки наріччя їхньої.”

(І. Огієнко)

“Тільки тоді вчителі стоятимуть на належній висоті, коли думку про швидке засвоєння учнями того чи іншого повідомлення не супроводжуватиме думка про порвані чоботи чи пальто. Тільки тоді вчителі стануть повністю народними вчителями. Тільки тоді й суспільство інакше гляне на народних учителів, тільки тоді вони здобудуть визнання та вплив у сучасному житті...” (Б. Грінченко)

“Найяскравішим виразником ідеалу в педагогіці був батько нової педагогіки Ян Амос Коменський. Стоячи на ґрунті християнського вчення, він визнає за мету життя людини “блаженство з Богом на небі”. Але в душі нового часу він не відкидає великого земного життя, що є підготовкою до життя небесного.” (Г. Ващенко)

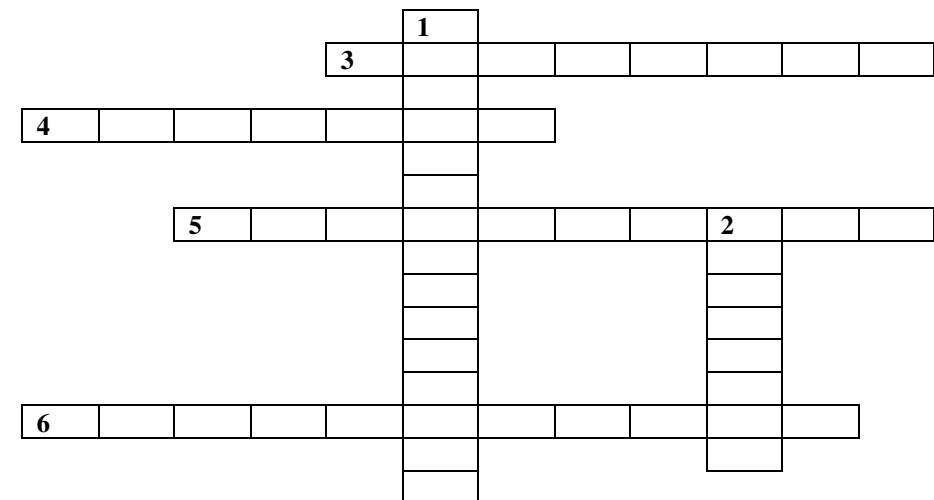
Чи згодні ви з авторами наведених цитат? Наскільки сучасними є вони для української педагогіки? Чим пояснюється саме таке трактування того чи іншого питання у наведених цитатах?

Практичні завдання.

Кросворд.

По вертикалі: 1.Особливий предмет, який пропонував ввести в шкільний курс І.Стешенко. 2.Середній навчальний заклад у системі освіти, запропонований І.Стешенком.

По горизонталі: 3.Прообраз сучасного інституту вдосконалення вчителів, заснований І.Стешенком. 4.Представник Генерального Секретаріату Освіти у губернських чи повітових центрах. 5.Одна з соціально-педагогічних наук, що отримали розвиток в Україні у 20-ті роки. 6.Центральний орган управління освітою в уряді УНР.



Тест.

Центральним органом управління освітою в уряді УНР був:

а) Генеральний Секретаріат; б) Центральна Рада; в) Генеральна Директорія.

Міністерство освіти в уряді Директорії очолював:

а) І. Стешенко; б) І. Огієнко; в) С. Русова.

Навчальний заклад для підвищення кваліфікації вчителів, створений І.Стешенком, називався:

а) Педагогічна гімназія; б) Педагогічний Університет; в) Педагогічна Академія.

Педагогічний ідеал Г.Ващенка можна охарактеризувати як:

а) професійно-інтелектуальний;

б) національно-релігійний;

в) соціально-культурний.

Педагогічні праці С.Русової в основному написані для організації:

а) вищої освіти;

б) дошкільної та позашкільної освіти;

в) педагогічної освіти.

В уряді УСРР для керівництва справами освіти було створено:

- а) Генеральний Секретаріат Освіти;*
- б) Міністерство освіти;*
- в) Народний Комісаріат Освіти.*

РОЗДІЛ XIX

ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА А.С. МАКАРЕНКА

План:

1. Життя та діяльність А.С.Макаренка.
2. Основні положення теорії А.С.Макаренка про колектив.
3. Використання елементів народної педагогіки у виховній роботі
4. Особливості використання праці як фактору виховання.
5. Засади родинного виховання у творчості

Література:

1. Жураковский Г.Е. Педагогические идеи А.С.Макаренка.—М.,1963.
2. Макаренко В.С. Мій брат Антон Семенович // Рад.школа, 1991/ – №6.
3. Нежинский Н.П. А.С.Макаренко и педагогика школы.—К.,1976.
4. Немов Р.С. Психология.—М.: Просвещение,1990.—С.275-279.
5. Павлова М.П. Педагогическая система А.С.Макаренка.—М.,1963
6. Сухомлинский В.А. Идти вперёд! //Советская педагогика,1989/ – №8
7. Сухорський С. Ставлення сучасників Антона Макаренка до його соціально-педагогічного експерименту //Рідна школа,1994/ – №5.
8. Терский В.Н.,Кель О.С.Игра.Творчество.Жизнь.—М.,1966
9. ”Ти навчила мене плакати...”Листування Антона Макаренка з дружиною — Галиною Салько //Рад.школа,1995/ – №9.
10. Хіллів Г.”Мазепинець”Ващенко про “Яничара”Макаренка: взаємини відомих українських педагогів //Рідна школа.-1995 – №6.
11. Ярмаченко Н.Д.Педагогическая деятельность и творческое наследие А.С.Макаренко. – К,1989.

Першоджерела для опрацювання:

1. Макаренко А.С. Деякі висновки з педагогічного досвіду //Твори в 7 т. К.,1953-1955.-т.5
2. Макаренко А.С. Книга для батьків. -Там само, т.4.
3. Макаренко А.С. Лекції про виховання дітей – Там само.
4. Макаренко А.С. Методика організації виховного процесу. – Там само, т.5.
5. Макаренко А.С. Проблеми шкільного радянського виховання – Там само,т.5.

1. ЖИТТЯ ТА ДІЯЛЬНІСТЬ А.С.МАКАРЕНКА

Народився А.С.Макаренко 1 березня 1888 р. в м.Білопіль Сумського повіту Харківської губернії. Його батько, Семен Григорович, працював старшим робітником (малярем) вагонних майстерень залізниці. Професійну підготовку він отримав у Німеччині. За заслуги перед Вітчизною йому було присвоєно престижне в Російській імперії звання — особливий почесний громадянин. Мати, Тетяна Михайлівна Дергачова, — виходець із збіднілої дворянської сім'ї. Її характерними рисами були працелюбність, доброта, такт. Її серце завжди відгукувалося на нужди та біль всіх скривджених і убогих.

У дитинстві А.С.Макаренка криються ті джерела, які сформували майбутню неординарну особистість. Від батька у майбутнього педагога – потяг до друкованого слова, до знань, наполегливість, вимогливість, стриманість, людська гордість.А від

матері – душевна щедрість, гострий розум, працелюбність, любов до народних традицій, звичаїв та обрядів.

Спочатку Антон навчався в Білопільському двокласному училищі з п'ятирічним строком навчання, а з 1901 р., після переїзду сім'ї у Крюків (посад повітового міста Кременчуга), — в Кременчуцькому міському чотирикласному училищі. Вже у старшому підлітковому віці він почав писати вірші і фейлетони, навчався в студії образотворчого мистецтва. Влітку 1904р.закінчив міське училище з відзнакою й продовжив навчання на однорічних педагогічних курсах при цьому ж училищі, і, по закінченню їх, отримав звання вчителя початкових класів.

1 вересня 1905 р. він розпочав педагогічну діяльність у Крюківському двокласному залізничному училищі, викладав російську мову, літературу і малювання. Саме на цей період припадають перші яскраво виражені прояви його педагогічної обдарованості. Молодий учитель добре грав на скрипці, співав. Він керував в училищі художнім гуртком, проводив літературні вечори.

У Крюківському училищі А.С.Макаренко працював 6 років і був переведений на посаду вчителя двокласного залізничного училища на станцію Долинську, колишньої Херсонської губернії. Тут Антон Семенович, крім уроків, взяв на себе обов'язки вихователя, організував літературно-драматичний гурток, возив учнів на екскурсії в Москву, Петербург і Севастополь.

Після дев'яти років роботи на педагогічній ниві А.С.Макаренко в 1914 р. вступає до Полтавського учительського інституту, де виявив великий інтерес до літературної творчості. Його твори відзначалися глибоким змістом і прекрасним стилем. Антон Семенович був активним учасником всіх педагогічних конференцій, які проводилися в інституті. З вересня 1916 р. по березень 1917 р. його заняття в інституті були перервані призовом в армію, але, у зв'язку з близорукістю, він був звільнений від військової служби і вже 15 червня 1917 р. закінчив учительський інститут, одержавши золоту медаль за твір "Криза сучасної педагогіки".

Закінчивши навчальний заклад, Антон Семенович деякий час працював учителем зразкової школи при Полтавському учительському інституті, а в грудні 1917 р. повернувся до Крюкова, де жила його овдовіла мати, і був призначений інспектором (директором) вищого початкового залізничного училища, де в 1905 р. почав свою педагогічну діяльність. Тут він активно шукав нових форм і методів виховної роботи з дітьми: ввів у діяльність школи спільну працю, нарукавні знаки для розрізнення загонів за характером трудових процесів, марширування з прапором і духовим оркестром, використання символіки і елементів воєнізації; створив учнівський комітет, проводив велику роботу по місцю проживання учнів.

Кременчуцький відділ народної освіти не підтримав новацій А.С.Макаренка і восени 1919р. він переїхав до Полтави. Спочатку завідував міським початковим училищем №2, а з серпня 1920 р. був призначений директором семирічної трудової школи №10. Але вже у вересні цього року Полтавський губернський відділ народної освіти доручив йому організувати в селі Ковалівці, за 6 кілометрів від Полтави, колонію для неповнолітніх правопорушників і завідувати нею. В 1921 р. колонії присвоїли ім'я Горького.

Роботу в колонії довелось розпочинати в дуже складних умовах. Спочатку для неї було відведено старе приміщення колишньої колонії малолітніх злочинців, а в серпні 1921 р. в розпорядження колонії було передано напівзруйнований маєток по-

міщика Трепке з 40 десятинами орної землі, лугом і невеличким садом. У цей період в колонії крім завідуючого було 3 вихователі і 30 вихованців.

Вихованці, з якими А.С.Макаренку довелося мати справу, були морально зневіченими, недисциплінованими, духовно збідненими. З кожним роком кількість вихованців і вихователів зростала. Так, на 1 січня 1924 р. в колонії ім.М.Горького було вже 98 вихованців: 89 хлопців і 9 дівчат віком від 14 років і старші. В 51 особовій справі підставою направлення в колонію зазначені крадіжки, у 39 — безпритульність (бродяжництво), у 6 — бандитизм, а у 2 — навіть вбивство. Антон Семенович дивився на них очима педагога і батька. Перед ним стояло завдання сформулювати з цих дітей міцний працездатний колектив, який сам став би виховною силою.

Виняткового значення у створенні колективу він надавав спільній діяльності, праці. Вихованці працювали в полі, в парниках, в садку, в оранжереях, в майстерні, доглядали тварин тощо.

Всього за 4 роки А.С.Макаренко разом з колективом педагогів і вихованців підняв з руїн господарство, створив зразковий виховний заклад. Колонія стала культурним осередком у районі. Наркомос України навіть присвоїв йому звання “Червоний Герой Праці”.

1926 рік колонія зустріла значними успіхами. Створено міцний працездатний колектив вихованців і педагогів, зміцнено господарську базу. Разом з тим, були й труднощі з працевлаштуванням вихованців-колоністів, бо навколо не було жодного промислового виробництва, а для розширення власного сільськогосподарського виробництва колонії не вистачало землі. Це було однією з причин виникнення у А.С.Макаренка думки про переселення колонії ім.М. Горького, в якій на той час нарахувалось 120 вихованців, у Куряж, за 25 кілометрів від Харкова, та об'єднання з Курязькою трудовою колонією, де було 280 занедбаних дітей.

Але була й інша причина, частково пов'язана з попередньою. Педагогічна інтуїція підказувала йому, що Ковалівка вже вичерпала свої потенційні можливості щодо подальшого розвитку колективу колонії. Намітилися ледве помітні ознаки застою, який може привести не лише до зупинки, а й до розпаду колективу. Згодом він чітко сформулював це в законі руху колективу: “Колектив живе доти, доки він розвивається. Момент зупинки розвитку колективу є моментом настання смерті колективу”.

Перш, ніж здійснити 15 травня переїзд, Антон Семенович провів потужну організаційно-педагогічну роботу. Він запропонував самим колоністам на загальних зборах вирішити, чи варто переїжджати. Як і можна було чекати, вихованці спочатку відмовлялись давати згоду на переїзд, а А.С.Макаренко, слід зазначити, за всі роки роботи з дітьми жодного разу не відмінив своєю владою рішення колективу. Він, у випадку незгоди з цим рішенням, міг апелювати лише до того органу, який його прийняв. Так сталося і цього разу. І чи не найвагомішою причиною згоди більшості вихованців на переїзд, було посіяне педагогом в душах колоністів-горьківців бажання докласти власних зусиль для врятування таких же знедолених дітей, якими донедавна були й вони самі.

В колонії ім.М.Горького було здійснено достроковий випуск, а 60 вихованців переїхали в Куряж разом з А.С.Макаренком і стали тим ядром, навколо якого за досить короткий час згуртувався колектив на новому місці. Варто звернути увагу ще на кілька важливих моментів цього періоду в діяльності видатного педагога.

По-перше, однією з ультимативних умов для переїзду горьківців у Куряж, які поставив Антон Семенович перед Наркомосом України, було не збільшення, а ско-

рочення числа вихователів (замість 45 за нормою залишалось всього 20). Цим завідуючий колонією практично підтвердив вихованцям, які залишалися з ним, свої слова про те, що всю надію по завоюванню Куряжа він покладає на них.

По-друге, досить дивною для тих, хто його знав, була поведінка А.С.Макаренка в перші дні його перебування в Курязькій колонії. Приїхавши з Ковалівки, він жажнувся, побачивши дивовижну розбещеність вихованців. Але йшов день за днем, а він не робив нікому зауважень, не ставив ніяких вимог. Здавалося, що він не має наміру наводити чіткий порядок на новому місці роботи. Він мовчав. Мовчав до того часу, поки не приїхала вся група горьківців, бо усвідомлював: новий для нього контингент куряжан ще не довіряє йому. А без довір'я нема ніякого сенсу чогось вимагати від них. Він добре пам'ятав, яких зусиль та часу йому коштувало здобуття довір'я у першої своєї групи. Вдруге проходити такий шлях було б складно та й не потрібно. Адже у нього була надійна опора — його вихованці, які за дуже короткий строк особистим прикладом, демократичним стилем відносин, повагою до свого керівника позитивно вплинули на неорганізовану масу куряжан.

У червні 1927 р. А.С.Макаренко був запрошений керівниками ДПУ України для участі в організації дитячої трудової комуні на околиці м.Харкова. Створюючи новий колектив, він скористався вже випробованим прийомом — взяв зі своєї колонії 50 хлопчиків і 10 дівчаток, які й стали надійним ядром колективу комуні. З повним правом можна сказати, що у всіх трьох виховних закладах він продовжував працювати з одним і тим же колективом, персональний склад якого регулярно оновлювався. Урочисте відкриття комуні відбулося 29 грудня того ж року.

Деякий час Антон Семенович працював одночасно у двох закладах — в колонії ім.М.Горького і в комуні ім.Ф.Е.Дзержинського. Хвилюючою подією в житті колонії був приїзд О.М.Горького 8 липня 1928 р. Письменник дав високу оцінку колективу колонії. А вже 3 вересня А.С.Макаренко з великим сумом залишив колонію ім.М.Горького. Цей перехід був вимушеним. Ось як про це розповідає сам педагог: “Через незгоди з українським Наркомосом мені довелося піти з колонії ім.Горького.

Дальші події полягали в тому, що коли я перейшов до комуні ім.Дзержинського, туди на протязі місяця перебігли всі вихованці колонії ім.Горького. Робили вони це непомітно, приходили вранці 10-15 чоловік і навіть не говорили, що вони перебігли. Увечері, коли всі лягали спати, вони мене питали: “Можна у вас переночувати?”

— “А чому ви не в колонії?” — “Бачите, ми з колонії пішли зовсім”. “Куди ж ви пішли?” — “Не знаємо. Звичайно, якби ви нас прийняли, ми б залишилися”. Після цього я кажу: “Годі базікати, ідіть спати”. На другий день прибігали знов і т.д. Закінчилося тим, що прокурор Харківського округу притяг мене до відповідальності за розвал колонії ім.Горького. І тільки лист О.М.Горького захистив мене від карної відповідальності. Я, власне, колонію аж ніяк не розвалив, там залишилися всі приміщення, кімнати... тільки перейшли живі люди до мене. З оцих людей склалася комуна ім.Дзержинського” [Т.7, с.244].

У комуні А.С.Макаренко продовжив розвивати свою педагогічну систему. Основою життя комуні були: самоуправління (з 1930 р. в комуні були навіть усунені посади вихователів), демократична система відносин у колективі, відчуття захищеності, а головним засобом виховання — праця. День у комунарів відзначався чіткою спланованістю — самообслуговування, чотири години навчання в школі, чотири години роботи біля верстата, репетиція в театрі чи в оркестрі, спортивні секції.

Всі комунари брали участь у різноманітних гуртках, укомплектованих кваліфікованими керівниками. Колишні безпритульні освоїли виробництво електросвердлилок для підприємств всієї країни і стали випускати фотоапарати “ФЕД” (у назві відображено ініціали Ф.Е.Дзержинського). Завдяки рентабельності виробництва комуна перейшла на повну самоокупність.

Педагогічну й адміністративну роботу в комуні А.С.Макаренко поєднував з літературною. Життя комуни ім.Ф.Е.Дзержинського Антон Семенович показав у художніх творах “Марш 30 року”, “ФД 1”. У 1934 р. його було прийнято до Спілки письменників СРСР.

У 1935 р. А.С.Макаренко призначається на посаду заступника начальника відділу трудових колоній (ВТК) НКВС України і переїздить в Київ. Керуючи колоніями України, він восени 1936 р. одночасно завідував колонією в Броварах біля Києва і також перевів її на самоокупність.

Це був період жорстоких сталінських репресій. Антон Семенович доклав багато зусиль, щоб назавжди піти з системи НКВС. У 1937 р. він з сім'єю переїздить до Москви й присвячує себе літературній і громадсько-педагогічній діяльності. У розквіті сил і задумів 1 квітня 1939 р. він раптово помер.

2. ОСНОВНІ ПОЛОЖЕННЯ ТЕОРІЇ А.С.МАКАРЕНКА ПРО КОЛЕКТИВ

Для підтвердження того, що і А.С.Макаренку доводилось узгоджувати свою педагогічну систему з тогочасною ідеологією, варто співставити послідовність і сутність запропонованих ним стадій розвитку дитячого колективу з відповідними етапами прожекторського плану побудови комунізму.

На першій стадії видатний педагог радив організатору колективу брати на себе диктаторські повноваження. Організатор повинен був сам, без будь-якого узгодження з колективом, ставити вимоги, обов'язкові для виконання кожним. Ця стадія — аналог диктатури організаторів жовтневого перевороту 1917 р., дещо закамуюфльованої терміном “диктатура пролетаріату”.

Для другої стадії розвитку колективу характерною була наявність його ядра, тобто групи дітей, які свідомо підтримують вимоги організатора колективу. Тобто і на цій стадії вимоги продовжує ставити організатор, але ці вимоги вже сприймаються колективом не з таким опором, як на стадії диктату, бо вони підтримані багатьма товаришами по колективу. Таким ядром новостворюваного у той час суспільства була комуністична партія, яка активно підтримувала на місцях всі директиви, спущені зверху.

Третя стадія передбачала можливість колегіального вирішення всіх питань життя колективу демократичним способом — на основі прийняття рішення більшістю голосів. Отже, вимоги до кожного члена колективу ставив сам колектив, бо вони впливали з прийнятих ним рішень.

Вступала в силу “педагогіка колективної дії”. Переходу з другої до третьої стадії передувала кропітка виховна робота по кількісному нарощуванню ядра. Коли в ядро входило більше половини членів колективу, то організатор міг без особливого ризику ставити будь-яке питання на голосування. Таке введення елементу колегіальності в життя колективу зовсім не означало повної відмови від диктату, бо замість диктатури однієї особи утворювалась диктатура колективу. Добре розумів це і

А.С.Макаренко. Підтвердженням тому є вже згадуваний “Операційний план педагогічної роботи трудової комуні ім.Ф.Е.Дзержинського”, де він вперше спробував систематизувати основні принципові позиції педагогіки колективу. Один з восьми розділів цієї роботи так і називався — “диктатура колективу”. Аналогічний етап розвитку комуністичного суспільства також існував і передбачав як кількісне зростання комуністичної партії, так і створення внаслідок тотальної ідеологічної роботи блоку комуністів і безпартійних.

Виділяв окремо А.С.Макаренко і найвищу, четверту стадію розвитку колективу — стадію самовиховання, коли кожен член колективу не чекає, поки дасть йому доручення колектив чи його лідер, а сам, виходячи з інтересів колективу, бере на себе певні обов'язки, виконує їх та ще й сам себе контролює. У розвитку суспільства такий рівень свідомості кожного також передбачався при остаточній перемозі комунізму.

Результатом такого підходу до формування колективу або суспільства могло бути досягнення високого рівня виконавчої дисципліни, створення майже воєнізованого колективу.

Якщо мислити схоластично, в рамках комуністичної ідеології, то той факт, що А.С.Макаренко, у повній відповідності з своєю схемою, дійсно створив такий колектив, може нібито бути вагомим підтвердженням реальності утворення супермасштабного колективу — комуністичного суспільства. Адже схема то одна і та ж! Різниця лише в масштабах. Великі масштаби у той час нікого не лякали. Багатьох навіть захоплював романтизм гігантоманії.

Уявімо дитячий колектив макаренківського типу на найвищій стадії розвитку. Йде, наприклад, по коридору рідної школи дитина і, помітивши на підлозі папірці, піднімає їх й кидає у ящик для сміття — незалежно від того, бачить її хтось в цей час чи ні. (Доречно тут зауважити, що в комуні ім.Ф.Е.Дзержинського вихованці мали свій досить мудрий критерій дисциплінованості, який назвали “вчинок наодинці”, суть якого можна сформулювати так: якщо ти дієш вірно й тоді, коли тебе ніхто не бачить, значить ти справді дисциплінований). Подібну реакцію можна часто побачити в сім'ї, і в невеликому дружньому колективі дорослих. Але якби хтось робив подібне у великому приміщенні, де працюють не лише його друзі, чи на вулиці, то на нього дивилися б як на дуже дивну людину. Це можна пояснити тим, що тільки в малому колективі природньо виникає бажання виконувати якусь чорнову роботу на загальне благо, бо тут кожен на виду і дорожить відношенням оточуючих до себе, бо саме тут внесок кожного в загальну справу помітний і навіть відчутний самим виконавцем.

Отже, макаренківський колектив може охоплювати лише коло тих осіб, які перебувають між собою у дружніх відносинах. А.С.Макаренко даремно був проти шкіл-гігантів.

Оптимальною, на його думку, має бути така кількість дітей у школі, щоб кожен кожного знав — і діти, і педагоги. Інакше колектив втратить свою життєздатність.

Варто задуматися й ще над одним питанням: чому рідко кому з педагогів вдається організувати міцний макаренківський колектив? А якщо це комусь і вдається, то, як правило, в школах інтернатного типу, де діти перебувають практично постійно, живуть як одна сім'я.

Знову ми повернулися до найідеальнішої групи, в рамках якої можуть бути у повному обсязі комуністичні відносини, яка без будь-якої натяжки може вважатися

справжнім колективом. Принагідно варто згадати, що саме образ великої сім'ї й були утворені А.С.Макаренком колонія ім.М.Горького і комуна ім.Ф.Е.Дзержинського.

Перше, що викликає симпатію в діяльності керованих ним колективах, це повноцінний, без будь-яких відтінків фальші, демократичний стиль відносин. Ніхто з педагогів, включаючи й самого Антона Семеновича, не мав ніяких привілеїв. Більше того, педагог ставав повноцінним рівноправним членом колективу тільки тоді, коли після 4-місячного випробувального строку рішенням загальних зборів йому присвоювалося звання колоніста (або в комуні — комунара). А той вихователь, якому колектив відмовляв у присвоєнні цього звання, звільнявся з роботи.

На загальних зборах, які були найвищим органом колективу, оперативно вирішувалися всі проблеми життя — виробничі, фінансові, організаційні, культурні, виховні. Рішення загальних зборів були законом для всіх, включаючи й адміністрацію. За всі роки своєї роботи в колонії і в комуні А.С.Макаренко не відмінив своїм особистим розпорядженням жодного рішення колективу. У випадку явної недоцільності або й шкідливості якоїсь постанови загальних зборів, завідуючий апелював тільки до того органу, який її прийняв, і аргументовано просив повторно розглянути це питання з метою зміни рішення.

Іноді траплялося, що більшістю голосів загальні збори позбавляли Антона Семеновича права голосу за спроби “з педагогічних міркувань” робити своїм авторитетом тиск на громадську думку присутніх. Показово, що з ініціативи колишніх неповнолітніх правопорушників на загальних зборах було ухвалено безпрецедентну постанову: назавжди позбавити завідуючого комуні права зменшувати покарання після того, як воно вже оголошено. Кілька разів за серйозні вчинки, які принижували честь комунара, винуватців, всупереч найактивнішим зусиллям завідуючого, позбавили права подальшого перебування в колективі. Не допомагали й виступи відомих комунарам людей з наведенням яскравих прикладів перевиховання й заклики проявити милосердя. Не змінювалось рішення і внаслідок переголосувань. Свою “жорстокість” по відношенню до товариша вихованці пояснювали бажанням зберегти колектив, бо інтуїтивно відчували, що, понизивши поріг відповідальності за свої вчинки, можна морально розкласти те найцінніше, що у них було — дух колективізму.

А.С.Макаренко помітив, що колектив не просто живе доти, доки він розвивається (закон руху колективу), але й потребує реалізації системи перспективних ліній, в яку входять близька, середня і далека перспективи. Це означає, що колектив повинен мати перед собою не лише якусь найближчу за часом і за необхідними для її досягнення зусиллями перспективу (мету), а й більш віддалену і навіть дуже далеку. Зрозуміло, що таких цілей може бути і більше трьох. Головне, щоб була динаміка: коли близька мета досягнута, то вже середня може стати близькою, а більш віддалені також наближаються. Якщо ж такої системи цілей в колективі нема, а поставлена лише якась одна мета, то після досягнення цієї мети зникає той фактор, який об'єднував всіх у колективі і був рушієм його розвитку. А зупинка у розвитку колективу неодмінно веде до смерті колективу.

Використання ж системи перспективних ліній формує у дітей соціальний оптимізм, прагнення досягти власною працею “завтрашньої радості”.

А.С.Макаренко був неперевершеним майстром індивідуального впливу, але він розумів, що здійснити всю виховну роботу лише з допомогою “педагогіки індивідуальної дії”, “парної возні” просто фізично неможливо та й недоцільно. Більше того, він на власному досвіді прийшов до твердого переконання, що безпосереднього

переходу від впливу на цілий колектив до впливу на окрему особу, як коректив до розвитку колективу, також не повинно бути, а найдоцільнішим є тільки перехід опосередкований через спеціально організований з педагогічною метою первинний колектив. Тобто він намагався здійснювати виховання кожного педагогічно-насиченим середовищем первинного колективу, в якому всі його члени перебували у постійному діловому, товариському і навіть побутовому спілкуванні. Такий виховний вплив він назвав “педагогікою паралельної дії”.

А.С.Макаренко розробив чітку систему формування елементів демократичної культури у своїх вихованців. Колектив був розбитий на загони, команди в яких мінялися двічі на рік.

Паралельно з цими загонами були ще й шкільні класи. А для виконання того чи іншого господарського завдання утворювалися ще й зведені загони, в яких команди постійних загонів працювали як рядові його члени. Більше того, було в колективі ще й таке доручення як черговий командир, що призначався на кожен день і який міг зробити зауваження або дати обов'язкове для виконання розпорядження будь-якому члену колективу.

Все це робилось не випадково, не стихійно. Ця система залежностей, зміни статусу, служила гарантом справжньої демократії, не залишала ніякої можливості для виникнення червоточини кар'єризму. У такому колективі навіть найсильніша особистість не мала ніякого шансу, як писав Макаренко, “стати над колективом” або відчувати себе належною до “командної касти”. Ні у кого тут не зміг би самореалізуватись культ особи місцевого рівня.

А.С.Макаренко найпершою умовою виховання в колективі вважав гармонію інтересів суспільства і особистості, застерігав від формування в колективі “гнилого активу”, вождизму. Він навіть досить чітко підмітив, що “гниття починається з користування привілеями” [Т.5, с.159].

Але в духовному житті країни також існували свої базис і надбудова. Базисом, на жаль, були ідеологічні догмати, а до наукової надбудови керівники держави не прислухалися. Та й не дивно, бо у самих “верхах” панував дух вождизму, культу особи.

Не тільки в політиці, а й у вихованні, не буває неістотних дрібниць. Часом те, що на перший погляд здається дріб'язковим, може перекреслити результати багаторічної праці.

Якось в одному з походів трапився досить оригінальний випадок. Черговим по колонії був вихователь І.П.Городич. Він припустився помилки. А.С.Макаренко не знав, що в той день чергував педагог, і оголосив в присутності вихованців черговому п'ять годин арешту. В цій пікантній ситуації вихователь мудро, без заперечень, прийняв прилюдно покарання. Він зробив два кроки вперед, виструнчився, відповів: “Є, п'ять годин арешту!” і віддав салют, як і належало було зробити колоністу. Поки вихователь відбував покарання, діти пильно придивлялись, чи не випустить А.С.Макаренко свого колегу достроково з-під арешту. Коли ж рівно через п'ять годин Іван Петрович вийшов на вулицю, там його вже чекав гурт вихованців. Вони підхопили його на руки й стали качати за те, що вихователь підкорився наказу й не поставив під сумнів необхідність виконання закону колонії — рішення загальних зборів, які назавжди заборонили А.С.Макаренку відмінити або зменшувати покарання, якщо воно вже оголошено.

Отже, дисципліна, як і демократія, в його закладах не знала винятків. Тут не було ніякої фальші. Без цього у вихованців комуни зникло б відчуття самоповаги й

впевненості у справедливості тих демократичних законів, за якими вони жили. Адже діти й підлітки часом чутливіші до будь-якої фальші, ніж дорослі.

3. ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ НАРОДНОЇ ПЕДАГОГІКИ У ВИХОВНІЙ РОБОТІ

На одній із зустрічей з читачами книги “Прапори на баштах” А.С.Макаренко сказав, що він свою педагогіку не видагав, а лише хотів показати, що справжня педагогіка — це та, яка повторює педагогіку всього нашого суспільства. Посилаючись на те, що від членів партії вимагають більше, ніж від безпартійних, він за аналогією “обмотивовував”, чому і в дитячому колективі слід карати не гірших, а кращих. Але це він проголошував офіційно, для ідеологічно пильної публіки. Насправді ж, якщо А.С.Макаренко і запозичував якісь ідеї, то, переважно, з народної педагогіки. Наприклад, в колонії ім.М.Горького були запроваджені свята першої борозни, першого снопа, обжинок, календарні звичаї і обряди.

Справді, народні елементи власної педагогічної творчості виникали часом і в колонії та комуні. Якщо спочатку А.С.Макаренко разом з своїми колегами вивчав особові справи вихованців, то згодом він навіть домігся, щоб йому відсилали неповнолітніх правопорушників без супровідної особової справи вихованців чи характеристики. В його колективі стало неписаним законом — зовсім не цікавитись карним минулим дітей, а, тим більше, не дорікати їм колишніми “гріхами”. Вихованець ніс повну відповідальність лише за вчинки, зроблені після того, як він став колоністом чи комунаром. Принагідно слід зазначити, що у запорізьких козаків був аналогічний звичай: ніхто не випитував у новоприбулих, хто вони і які провини за собою мають.

Цю ідею, вже з ініціативи самих вихованців, було розвинено ще більше. Коли черговий командир урочисто здавав рапорт, то ніхто, включаючи й А.С.Макаренка, не мав права піддати сумніву об'єктивність будь-якого факту з рапорту. Порушник цього правила неодмінно отримав би суворе покарання — три години арешту. Таке довір'я саме по собі зобов'язувало вихованця говорити під час рапорту тільки правду. А згадаймо, як блискуче здійснив А.С.Макаренко виховну акцію, довіривши С.Карабанову самому отримати значну суму коштів у банку. Це був один з варіантів застосування “методу вибуху”.

Позитивний вплив довір'я кожен вихованець міг неодноразово відчувати на собі. Адже всі вони час від часу бували черговими командирами і їм віддавали рапорт. Більше того, кожен з них мав змогу отримати дозвіл побувати у місті, але з чітким обумовленням часу повернення в розташування колонії. А ті вихованці, яким вже було присвоєно звання колоніста, і дозволу не повинні були брати. Достатньо було лише повідомити, з якого по який час вони будуть відсутні.

Сучасні вихованці колоній про таке можуть лише мріяти. Це, можливо, одна з причин, що високі паркани з колючим дротом не уберігають сучасних колоністів від рецидивів жорстокості.

4. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПРАЦІ ЯК ФАКТОРУ ВИХОВАННЯ

Чи не найголовнішим “секретом” успіху виховної роботи в закладах А.С.Макаренка була відмова від споживацької благодійності та державних дотацій

на їх утримання. Він здійснював перевиховання шляхом залучення вихованців не тільки до побутового самообслуговування, а й до рентабельної продуктивної праці. Це забезпечувало можливість на лише фізично вживати, а й формувати у вихованців оптимістичний погляд на свою подальшу долю. Адже вони знайомилися з реальними виробничими відносинами, отримували надійну професію, організаційні навички, досвід взаємовиручки, відчуття захищеності у колективі і суспільстві.

Історія перетворення виховних закладів — колонії і комуни — у виробничі колективи досить повчальна. Економічна скрута примусила А.С.Макаренка поспішити з залученням вихованців спочатку до аналога натурального господарства і до підробітків у сусідніх господарствах. А згодом, завдяки професіоналізму агронома колонії М.Фере (прототипа ШереЕ.М.у “Педагогічній поемі”) та використанню високопродуктивних порід свиней і кращих сортів зернових, овочів і фруктів, колонії вдалось домогтись рентабельності власного сільськогосподарського виробництва.

Перехід А.С.Макаренка в комуни ім.Ф.Е.Дзержинського переконав його ще раз, що без продуктивної виробничої праці ніяке виховання, а тим більше, перевиховання, неможливе. У зв'язку з тим, що комуна була розташована на околиці Харкова і не мала сільськогосподарських угідь, йому довелось повністю відмовитись від звичного для нього стереотипу виживання в сільських умовах.

Досить вдалим у виховному відношенні було компромісне рішення щодо оплати праці комунарам. Виробники, з метою збільшення продуктивності праці, категорично наполягали на матеріальному її стимулюванні. З ідеологічної точки зору було б правильніше привчати юнацтво до безоплатної праці. А.С.Макаренку вдалось домогтись, щоб основна частина заробітку накопичувалася на особистому рахунку кожного, з якого можна було брати заощадження лише після випуску з комуни або з дозволу адміністрації. Десята частина заробленого за загальною згодою йшла у розпорядження ради командирів для культурно-масових потреб та соціального захисту окремих вихованців. І, нарешті, незначна сума у кілька відсотків з кожного заробітку йшла на кишенькові витрати. Останнє розвивало у них навички поводження з грошми, привчало раціонально планувати свій скромний бюджет, давало їм змогу реалізувати своє право вибору в задоволенні якихсь потреб.

Серйозна увага приділялась і навчанню. Кожний новий вихованець у перші ж дні свого перебування в комуні зараховувався у шкільну групу відповідно своїх знань. При комуні діяв робітфак Харківського машинобудівного інституту; майже половина його випускників продовжувала своє навчання у вузах.

Коли А.С.Макаренко був завідувачем комуни, йому, як правило, вдавалось аргументовано відстояти свою точку зору. Але коли його в 1932 р. перевели на посаду заступника завідувача і доручили відати лише педагогічною частиною, комуна, всупереч волі видатного педагога, почала поступово перетворюватись у виробничий комплекс. Для нього визначальними були насамперед економічні показники, де значна частина працюючих були не комунарами, а найманими робітниками. А незабаром, вже після переведення А.С.Макаренка у Київ, комунари взагалі стали для створених їхніми ж руками заводів зайвими. Тому комуни закрили, а вихованців розподілили у різні виховні заклади Донбасу.

Теоретична категоричність у висловлюваннях видатного педагога може бути пояснена аналогічною категоричністю комуністичної моноідеології, що панувала в той час. Це помітно, наприклад, в таких твердженнях, що лише в колективі і через колектив особистість може отримати повноцінний розвиток, що особистість неод-

мінно повинна підпорядковуватись більшості в колективі, що у випадку конфлікту між особистістю і колективом перевага інтересів колективу має бути доведена до нещадного кінця.

А.С.Макаренко переконливо довів на практиці, що розвинений дитячий колектив “підтягує” тих вихованців, які значно відстають у своєму розвитку від колективу, в який попадають. Разом з тим, сучасні психологи мають всі підстави стверджувати, що далеко не завжди особистість відстає у розвитку від колективу і в цих умовах колектив може подавляти особливо обдаровану особистість [див.4, с.275-279]. Відомі безліч випадків, коли й суспільство не визнавало тих осіб, які значно випередили у розвитку свій час. Але подібні негативні явища можуть траплятися не у відповідності з вченням А.С.Макаренка, а всупереч йому. Адже при цьому порушується головна його вимога — обов'язкове відчуття захищеності в колективі кожного його члена. Від мудрості вихователя, його почуття міри, вміння вийти в разі необхідності за межі звичних стереотипів залежить, буде неординарний учень у класі відчувати себе застишено, чи ні.

5. ЗАСАДИ РОДИННОГО ВИХОВАННЯ У ТВОРЧОСТІ ВЧЕНОГО

Здавалося б, А.С.Макаренка можна вважати найавторитетнішим спеціалістом-практиком і, водночас, теоретиком лише у досить вузькій галузі — перевихованні дітей в закритих виховних закладах, яких він віддав 16 років творчого життя. Але він, не маючи власних дітей, написав... “Книгу для батьків” та ще й планував видати не один, а чотири томи цієї книги. В ній нема схоластичних роздумів чи компіляції вже відомого. Живим джерелом його знань про специфіку сімейного виховання був не лише власний досвід виховання у своїй сім'ї прийомного сина й племінниці, яких він виховував як рідних, а й спостереження за взаємовідносинами дітей і батьків у тих сім'ях, куди його часто запрошували (а це були як щасливі, так і нещасні сім'ї). В останні роки життя у нього майже щоденно були бесіди з батьками-невдахами, він отримав близько 1500 листів від таких батьків.

А.С.Макаренко помітив, що найтяжче здійснювати виховання в тих сім'ях, де є лише одна дитина. Характерно, що до нього на перевиховання лише зрідка потрапляли діти з багатодітних сімей. Здебільшого “педагогічний брак” надходив з сімей однодітних, бо там, де росла дитина-одинак, концентрація надмірної батьківської любові діяла на неї згубно і була страшною помилкою в сімейному вихованні.

Щоб виховання єдиної дитини було повноцінним, слід будувати взаємини в сім'ї так, щоб малюк не помічав зайвої уваги до себе і не звикав, що все найкраще має неодмінно призначатися тільки йому. Лише тоді можна мати шанс уникнути розвитку такої негативної якості, як егоїзм, та заглушити ще в зародку елементи споживацької психології. Але це рідко кому вдається зробити в однодітній сім'ї, навіть якщо батьки й не позбавлені педагогічного хисту й спостережливості.

Тому А.С.Макаренко пропонує більш радикальний і надійний спосіб вирішення цієї проблеми: “А що ж робити, коли залишилася одна дитина, і другої чомусь ви породити не можете? Дуже просто: візьміть у свою сім'ю чужу дитину, візьміть з дитячого будинку або сироту, що втратила батьків. Полюбіть її, як власну, забудьте про те, що не ви її породили, і — найголовніше — не уявляйте, що ви їй зробили ласку. Це вона стала в пригоді вашій “кособокій” сім'ї, врятувавши її від небезпечного

крену .Зробіть це обов'язково, хоч би яке скрутне було ваше матеріальне становище” [Т.4, с. 145].

Взаємовідносини у великій сім'ї стали для А.С.Макаренка прототипом організаційної структури відносин у колонії ім.М.Горького та комуні ім.Ф.Е.Дзержинського. Специфіка закритих виховних закладів, де вихователі і вихованці утворювали своєрідний аналог великої дружної сім'ї, де від внеску кожного безпосередньо залежить і матеріальний добробут, і мікроклімат у колективі, і відчуття захищеності, підтвердила високу ефективність двох оригінальних ідей видатного педагога, проти яких часом виступають наші сучасники, що опротестовують доцільність їх використання у звичайних школах, тобто в навчальних (а не виховних) закладах відкритого (а не закритого) типу. Це, в першу чергу, ідея об'єднання колективу педагогів і колективу вихованців у єдиний колектив, який має бути колективом педагогічним, та ідея різновікових колективів. Не забуваймо, що сім'я — це також колектив закритого типу, в якому органічно поєднуються обидві ідеї. Тут немає двох колективів — колективу батьків і колективу дітей. Сім'я є єдиним колективом, причому колективом педагогічним і різновіковим.

Не слід думати, що А.С.Макаренко скрізь і завжди дотримувався принципу “партвідповідності”. Згадаймо, що компартія завжди закликала народ віддавати всі свої сили і навіть життя для світлого майбутнього країни, для щастя прийдешніх поколінь. Ця позиція знайшла своє відображення і у внутрішній політиці держави, і у основній тенденції життя більшості добропорядних сімей. Вона зводилась до гасла: все краще — дітям!

На противагу цій загальноприйнятій точці зору, видатний педагог наполегливо рекомендував у кожній сім'ї задовольняти потреби перш за все... батьків і робити це відкрито. Якщо в сім'ї, наприклад, виникне проблема, кому в першу чергу пошити плаття — дочці чи мамі, — то слід, не задумуючись, надати пріоритет мамі. Він був глибоко переконаний, що найкращі діти бувають у щасливих батьків. Діти мають бачити живий приклад сімейного щастя, сприяти його зміцненню і ділити разом з

Якщо вдуматись, то мудрість А.С.Макаренка щодо виховання на прикладі щастя можна поширити й на більш глобальні політичні масштаби: заохочувати інші країни до нового, більш прогресивного (якби це дійсно було так) способу життя, потрібно було б не словесною ідеологією, не підкупом братніх комуністичних партій, не застосуванням військової сили, а прикладом щасливого життя у своїй країні.

В описаних А.С.Макаренко видах фальшивого батьківського авторитету (див. т.4, с.345-354) легко впізнаються способи завоювання Союзом РСР міжнародного “авторитету” (резонерство, придушення, підкуп, педантизм) і впливовості “батька народів” та інших генсеків КПРС (авторитет віддалі, чванства, любові, доброти, дружби). Зрозуміло, що видатний педагог зовсім не думав про це. Але вдало підмічені ним найхарактерніші види фальші в досягненні будь-якою ціною впливовості дорослих на дитину виявились настільки об'єктивними, що без будь-якої корекції можуть бути використані і для виявлення фальші в політиці.

В чому ж велич А.С.Макаренка? Перш за все, в тому, що він, завдяки самовідданій праці, врятував від фізичної і моральної загибелі майже 3000 дітей, яких лихоліття революції і громадянської війни та сімейні драми позбавили природних умов розвитку і навіть примусили декого з них стати на злочинний шлях для самовиживання.

Йому вдалося зробити це завдяки тому, що створені ним виховні заклади стали свого роду заміниками великої дружної сім'ї, в якій кожний відчував себе захище-

ним і відповідальним за своє і загальне благо. Більше того, він розробив на цій основі вчення про колектив. Вчення живе, з цілою низкою педагогічних новацій: закон руху колективу, стадії його розвитку, система перспективних ліній, педагогіка паралельної дії, різновікові колективи, метод вибуху, традиції колективу тощо.

Прозорливість А.С.Макаренка була ще й в тому, що він використовував господарну рентабельну виробничу працю своїх вихованців не лише як спосіб для економічного самовиживання колективу в умовах матеріальної скрути, а й як найважливіший педагогічний засіб для перевиховання неповнолітніх правопорушників та безпритульних, як надійну перепону для проникнення в дитячі душі споживацької психології.

Але чи не найважливішим в його успіхові було те, що він прагнув виховати їх так, щоб вони були щасливими. І це йому вдалося. Тому які б критичні хмари не згущалися над спадщиною А.С.Макаренка, він залишиться завжди мажорним педагогом, який володів секретом виховання щасливих людей.

Запитання і завдання для студентів.

Запитання для самоперевірки:

1. Які нові педагогічні терміни ввів А.С.Макаренко?
2. Через які стадії, на думку А.С.Макаренка, проходить колектив у своєму розвитку?
3. У чому сенс існування різновікових колективів?
4. За яких умов розвиток неординарної особистості не буде стримуватись колективом?
5. У чому полягає логіка використання системи перспективних ліній?
6. Які види фальшивого батьківського авторитету виділяв А.С.Макаренко і в чому їх сутність?
7. Які поради А.С.Макаренка з питань сімейного виховання і сьогодні є актуальними?
8. У чому причина деяких розбіжностей між поглядами А.С.Макаренка і даними сучасної науки?

Теми рефератів

1. Колектив у досвіді роботи А.С.Макаренка та В.О.Сухомлинського.
2. Педагогіка паралельної дії: досвід ефективного використання і аналіз типових помилок.
3. Традиції макаренківських колективів.
4. Співучасть вихованців А.С.Макаренка в його педагогічній творчості.
5. Динаміка відношення А.С.Макаренка до покарання.
6. Шляхи профілактики дідівщини у виховних закладах А.С.Макаренка.
7. Довір'я як виховний засіб в педагогічній теорії та практиці А.С.Макаренка.
8. Виховний вплив залучення вихованців до рентабельної господарної діяльності.
9. “Секрети” сімейного виховання в творах А.С.Макаренка.
10. Педагогічна майстерність та шляхи її розвитку за А.С.Макаренком.

Тест.

1. Який з принципів виховання є визначальним у педагогічній системі А.С.Макаренка?
а) народність; б) природовідповідність; в) парательної дії.
2. Найменша керована “одиниця” дитячого співтовариства у досвіді А.С.Макаренка: а) гомогенна група; б) різновіковий загін; в) асоціація.
3. Яку форму навчання вихованців використовував А.С.Макаренко у керованих ним закладах?
а) комплексну; б) класно-урочну; в) дальтон-план.
4. Який вид трудової діяльності був визначальним у комуні ім. Ф.Е.Дзержинського?
а) виробничу працю; б) суспільно-корисну працю; в) самообслуговування.
5. В якому з творів А.С.Макаренка розкриває засади родинного виховання:
а) “Батьківська педагогіка”; б) “Книга для батьків”; в) “Материнська школа”.

РОЗДІЛ XX

РОЗВИТОК ОСВІТИ Й ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ У РАДЯНСЬКИЙ ПЕРІОД

План:

1. Становлення національної освіти у 20-ті роки XX століття.
2. Особливості змісту освіти у комплексних навчальних програмах 20-х років.
3. Напрями у розвитку вітчизняної педагогічної науки у 20-ті роки.
4. Уніфікація освітньої галузі у 30-50-ті роки.
5. Діяльність загальноосвітніх установ та надбання вчених-педагогів у 60-ті роки.
6. Школа і педагогіка періоду застою (70-80-ті рр.)

Література:

1. Нариси історії українського шкільництва.1905-1933: Навч.посібник /О.В.Сухомлинська та ін.; за ред.О.В.Сухомлинської.—К,1996.-С.121-223.
2. Кравець В.П. Історія української школи і педагогіки.—Тернопіль, 1994.-С.241-282.
3. Гриценко М.С. Нариси з історії школи в Українській РСР.—К ,1966.
4. Декларація Народного Комісаріату освіти УРСР про соціальне виховання дітей.1.07.1920./В кн.:Антология педагогической мысли Украинской ССР.—М,1988.-С.306-310.
5. Гринько Г. Нариси радянської просвітницької політики.—Харків, 1922.
6. Постанови ЦК ВКП(б) про школу 30-х років.//Народное образование в СССР.—М,1974.
7. Константинов Н.А., Медынский Е.Н., Шабаева М.Ф. История педагогики. —М, 1984.
8. Гільбух Ю.З. Друге народження педології //Радянська школа.-1989.-№11.
9. Баранов В.Ф. Педологическая служба в советской школе 20-30-х годов.//Советская педагогика. — 1990.-№2.
10. Мостовий П. Концепції комплексності на Україні.//Комуністична освіта.-1931.-№4.
11. Субтельний О. Україна.Історія.—К,1991
12. Николенко Д.,Губко А.,Игнатенко П. Злоключения науки педологии.Пора вернуть имя.//Народное образование.-1990.-№10.
13. Пископпель А.А.,Щедровицкий Л.П. Мифическое и реальное в судьбе советской педологии.// Психологический журнал.-1991.-Т.12.-№6.
14. Жураховський Д. Педагогічне дитинознавство.//Педагогіка і психологія.-1993.-№1.

1. СТАНОВЛЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ В 20-ТІ РОКИ XX СТОЛІТТЯ

З 1920 року на більшій частині території України запанувала радянська влада. Ідеологія пролетаріату проголошувалась найпередовішим і найвищим досягненням людської думки, єдино правильним фундаментом побудови суспільства соціальної справедливості. Надійним засобом впровадження цієї ідеології до свідомості широких мас керівники компартії і держави цілком слушно вважали систему освіти, яку треба було докорінно переробити, поставити на службу своїм цілям. Саме на це спрямовувалась державна освітня політика. Проте в Україні на початку 20-х років склалася своєрідна ситуація. З одного боку, давався взнаки зліт національної самосвідомості, з іншого — українські більшовики ще прагнули автономії, бажали самі керувати процесом творення нової держави. До цього додалася надзвичайно тяжка економічна ситуація, що склалася в результаті першої світової та

громадянської воєни; масова дитяча безпритульність і необхідність вирішувати питання про ліквідацію неписьменності значної частини населення.

Все це мали врахувати керівники українського Наркомосу, розробляючи модель освітньої системи. Тому, на відміну від РРСФР, де основною ланкою освітньої системи була визнана єдина трудова школа, в Україні, починаючи з 1920 року, створюється більш складна система освіти.

1920 року Наркомос України видає “Декларацію про соціальне виховання дітей”, в якій, на підставі твердження про розпад сім’ї в соціалістичній державі, робиться висновок про необхідність перенесення “центру ваги” в справі шкільництва з єдиної трудової школи на дитячий будинок. Тодішній нарком освіти Г.Гринько так роз’яснював сутність соціального виховання: “соціальне виховання в розвинутому вигляді є всезагальна організація дитинства, створення колективного життя всього дитячого населення. Це — не вихідна точка, а кінцева мета розвитку соціального життя. Це передбачає повне усунення розпорошеності дітей між індивідуалістичними сім’ями, що, вочевидь, неможливе без організації соціалістичного господарства та зміни всього устрою життя.”

Тож повне підпорядкування дитячої особистості виховним впливам новоутвореної держави ставало лейтмотивом діяльності закладів соціального виховання Декларація висунула ідею так званого “захисту дитинства”, завданням якого було:

- взяти на облік всіх дітей до 15 років, як тих, які вже ввійшли в систему соціального виховання, так і тих, що не відвідують жодної освітньо-виховної установи;
- використати всі засоби задля забезпечення кожній дитині усіх її прав на матеріальне утримання, виховання, освіти, охорону здоров’я;
- вилучити дитину “з вулиці”, передати через колектор або розподільник до виховного закладу / боротьба з безпритульністю/;
- захистити права і тієї дитини, що живе в сім’ї, але потребує тієї чи іншої мірою соціальної допомоги.

Для вирішення цих завдань планом Наркомосу передбачалося розгортання цілої низки відповідних установ. До них відносилися:

1. Майданчики різних типів. Мали функціонувати в основному в літній період і вилучати дітей “з вулиці”, організовувати їхній побут.
2. Дитячий садок, школа — клуб неповного дня.
3. Денний дитячий будинок, дитячий садок або школа повного дня.
4. Дитячі будинки, які мали взяти на себе повністю влаштування дітей, харчування, навчання.
5. Дитячі містечка (об’єднані дитячі будинки).
6. Заклади та установи охорони дитинства (колектори, розподільники, приймальники тощо).
7. Заклади для дефективних дітей.

Такою, на думку керівників Наркомосу, мала бути мережа закладів, що забезпечували навчання і виховання, а, найголовніше, порятунком дітей віком від 7 до 15 років.

По закінченню закладів соціального виховання діти мали переходити до набуття певного фаху. Для цього передбачалося створення різноманітних професійних шкіл — від курсів до вузів. На початку 20-х років у містах утворилися два різновиди професійно-технічних навчальних закладів: фабрично-заводські учнівства (або школи робітничої молоді) та індустріальні профшколи. Перші виростили як школи для підлітків, які

вже працюють у матеріальному виробництві, другі — шляхом перетворення звичайних шкіл. В школах фабзавучу навчання поєднувалося з працею на підприємстві, в індустріальних — навпаки, продуктивну працю доводилося запроваджувати до початку навчально-виховного процесу. Звідси позитивні й негативні моменти в їхній діяльності, тобто брак теорії в першому випадку і нестача справжньої практики — в іншому.

Дещо інакше виглядала освітня мережа в сільській місцевості: масовим явищем тут була початкова 4-річна школа, до якої планувалося додати 3-річну школу селянської молоді. В останній передбачалося значно розширити обсяг сільськогосподарських дисциплін і в такий спосіб сприяти підготовці підлітків до професійної освіти в так званих “школах батрацької молоді” або технікумах. Школи селянської молоді уявлялися як загальноосвітні, які б давали відомості достатньо енциклопедичного характеру і обов'язково були пов'язані з продуктивною сільськогосподарською працею. Паралельно з цими школами пропонувалося зберегти і семирічки, зробивши їх районними і надати можливість вступати до них тим дітям, які пройшли курс початкової освіти в селах району.

У середині 20-х років, як завдання на перспективу, було висунуто гасло обов'язкової семирічної освіти, однак цього не вдалося досягти, так само як і загального початкового навчання. Процес розвитку шкільної мережі унаочнює таблиця.

Розвиток шкільної мережі у 1924-1927 рр.

Роки	Школи 1-го концентру	Учнів 1-4 груп	Охопленість дітей 8-10 років
1924-1925	16555	1589100	49,6%
1925-1926	17260	1844797	59,8%
1926-1927	45630	1980000	65%

До вищих навчальних закладів в 20-ті роки відносилися інститути різних профілів (індустріально-технічні, сільськогосподарські, соціально-економічні, педагогічні, медичні, художні). Радянська влада на Україні ліквідувала університети, вважаючи їх “розсадником буржуазної ідеології”.

З метою полегшення робітничо-селянській молоді вступу до інститутів, при них відкривалися так звані робітничі факультети (робітфаки), на які покладалося завдання підготувати цю молодь до сприйняття інститутських курсів.

Специфічно вирішувалось питання з діяльністю технікумів. В 1920 р. у схемі системи освіти, запропонованій Г.Гриньком, вони кваліфікувалися як середні навчальні заклади. Але вже з 1922 р. їм відводиться роль вищої навчальної установи, що готує вузьких спеціалістів-майстрів, помічників інженерів, інженерів вузького фаху, агрономів-фахівців.

Освітню піраміду увінчувала Академія наук зі своїми науково-дослідними установами.

2 листопада 1922 р. Президія ВУЦВК затвердила “Кодекс законів про народну освіту в УРСР”, в якому всі вищезгадані засади вітчизняного шкільництва набули статусу юридичної норми. Тут також в дусі партійних настанов були сформульовані мета й завдання навчання й виховання. Зокрема, метою виховання вважалося “створення нового покоління людей комуністичного суспільства”, а серед завдань на пе-

рше місце висувалося служіння диктатурі пролетаріату. Освіта оголошувалась безплатною, загальнодоступною, обов'язковою, світською із спільним навчанням дітей обох статей та рідною мовою викладання. Вся освітня мережа підпорядковувалась державі в особі Наркомосу та його органів на місцях.

Таким чином, в 20-ті роки ХХ ст. на Україні була створена оригінальна освітня система, яка була виявом творчості українського суспільства; викликані загальним творчим злетом, характерним для соціальної атмосфери перших пореволюційних років.

2. ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ ОСВІТИ У КОМПЛЕКСНИХ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМАХ 20-Х РОКІВ

Комплексна система навчання — це принцип побудови змісту освіти, організації процесу навчання, сконцентрованого навколо стрижневої теми (наприклад, дитячих інтересів та нахилів, ознайомлення з певним колом життєвих явищ, вивчення рідного краю, виконання практичних завдань тощо).

У радянській школі під цим поняттям розумілося трудове ознайомлення дітей з природою та суспільним середовищем, що їх оточує (“природа” — “праця” — “суспільство”). Саме таку схему було покладено в основу навчальних планів і програм у 1922/23 н.р. ГУСом (Державною вченою радою) у Росії. Головною серед них була “праця”, тобто вивчення трудової діяльності людини. Активне ознайомлення з трудовим життям супроводжувалося вивченням природних умов і взаємовідносин людини і природи (“природа”) й на цій основі — ознайомлення з суспільними відносинами (“суспільство”). Так, у першому класі вивчалось трудове життя сім'ї, у другому — життя села або міста; у третьому — господарство місцевого краю, в четвертому — державне господарство й економічне життя в СРСР.

Впродовж 20-х років у Росії було створено два варіанти комплексних програм, до яких весь час вносились зміни. Програми 1923/24 н.р. містили два варіанти для початкової школи (міської та сільської) й програми для п'ятого класу, а в 1925 р. були створені програми п'ятих, шостих та сьомих класів. Усі вони мали орієнтовний характер. ГУС вважав, що вказані документи мають стати орієнтиром для місцевих програм, що розроблялися кожним обласним відділом народної освіти.

У 1927-1929рр. комплексні програми були докорінно переглянуті. Комплексність стала обов'язковою для всіх без винятку занять. До програм початкової школи були внесені завдання з розвитку навичок читання, письма, лічби, які лише опосередковано пов'язувалися з комплексністю. Вперше наголошувалося на необхідності “роботи з засвоєнням навичок читання, письма, рахунку та ін.” В програмах II-го концентру йшлося лише про тематичність, а не комплексність. Наприклад, у п'ятому класі пропонувалося 2-4 комплексні теми, а в 7-му — 1-2.

Оскільки такий підхід до організації й змісту навчання мало сприяв оволодінню основами наук, набуттю знань, умінь та навичок, то в 1930/31н.р. були прийняті нові програми, побудовані на засадах “комплексно-проектної системи”. За такого підходу комплекси доповнювалися виконанням конкретних, “суспільно-корисних” проектів з несталим розкладом, з неусталеною, змінною шкільною групою, дитячою бригадою. Ця система зберігалася до постанов 1931-1932 рр., коли всі типи навчальних закладів стали працювати за стабільними програмами на предметній основі, де передбачалось чітко визначене коло систематичних знань.

Комплексне навчання, поширене в Росії, справило величезний вплив на організацію і зміст навчання в Україні. Тут воно було прийняте з розбіжністю в 2-3 роки. Але наша система комплексності не повторювала, не копіювала російську, бо в Україні були зовсім інші умови, — і педагогічні, і соціальні, і ідейні. З 1921 й до 1928 року Народний комісаріат освіти щорічно видавав спеціальні “Порадники соціального виховання”, де вміщувались директивні матеріали про школу й виховання в Україні, положення й статuti окремих типів дитячих установ, програмні матеріали тощо. “Порадник” і був головним джерелом, звідки учительство брало настанови щодо застосування комплексного навчання. Самі комплексні програми були широко застосовані у 1924/25 н.р. Причому, крім загальних, декларативних гасел, для вчителя не було запропоновано ні конкретних програм, ні методик. Тому більшість з них була змушена звернутися до московських програм ГУСу, хоча це було не дуже корисним з огляду на специфіку розвитку українського шкільництва. Педагоги, які не сприймали ідеї комплексності, також змушені були її опанувати, бо комплексне навчання почало набувати директивного й обов'язкового характеру.

Комплексні програми, що розроблялись на Україні, були спрямовані передусім на класове виховання, якого від школи вимагали партія і уряд. Це вступало в гострі суперечності з положенням самих програм. Важко було пристосувати до комплексів політичні питання, пов'язати їх з дитячим комуністичним рухом, “політкомплексом”, “комплексом охорони здоров'я”.

У 20-ті роки педагогами України комплекс розглядався, як відбиття інтегрованого сприйняття дитиною оточуючого світу, а завданням школи було ознайомити дитину із світом, що її оточує. На початку 30-х років на перше місце було поставлене пролетарське комуністичне оточення — партія, комсомол, дитячий рух, ради, профспілки, виробництво, колгоспи. Так, кардинально змінюється парадигма освіти — від дитини як центру педагогічного процесу школа перейшла до висунення на передній план оточення, причому у вкрай політизованому розумінні.

Короткочасність комплексів можна пояснити зміною освітньої парадигми, а також:

- 1) директивністю, обов'язковістю для всіх без винятку шкіл і вчителів;
- 2) закладеною майже з самого початку невідповідністю між формами (активність, ініціатива, розвиток, пошук, самостійність) й змістом (догматичність, класовість, невідповідність дитячим інтересам);
- 3) недостатньою методичною розробкою комплексів;
- 4) трактуванням марксизму як обов'язкової методологічної основи розвитку педагогічної науки;
- 5) відсутністю наукових розробок щодо співвідношень між розвитковими і систематичними знаннями, нерозробленість і нерозв'язаність цієї проблеми.

Попри всі недоліки, комплексні програми мали багато позитивного. Заслугує на увагу започаткований у 20-х роках досвід використання на уроках географії і історії краєзнавчого матеріалу, проведення відповідних екскурсій із школярами. Взагалі програми з історії та географії в цей час будувалися за краєзнавчим принципом, тобто через систематичне звертання в навчальній роботі до краєзнавчого матеріалу. Так, програми видання 1925 р. для шкіл I-го концентру передбачали ознайомлення учнів I-го класу з природними умовами та господарським життям села (району, міста), де вони проживали, в другому класі ці знання поширювались на район(місто), в

третьому — на певний регіон України. В четвертому класі програми планували поглиблене порівняльне вивчення природи і економіки СРСР та УРСР.

Краєзнавча робота позитивно вплинула на процес отримання знань учнів з українознавчих предметів (історії і географії України). Ще більшу роль вона відіграла у формуванні національної самосвідомості, любові до рідної землі, патріотизму у підростаючого покоління.

Однак після 20-х років зникли комплексні навчальні програми, краєзнавство стало частиною позакласної роботи, зміст історії та географії України залежав від тогочасної політичної та ідеологічної ситуації в суспільстві.

3. НАПРЯМИ У РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ У 20-ТІ РОКИ

В 20-ті роки почався новий науковий переворот у педагогіці. Усі провідні науково-педагогічні сили стали на рефлексологічні позиції. Сам термін “рефлексологія” впровадив в науковий обіг В.Бехтерев у роботі “Основні принципи так званої об’єктивної психології або психорефлексології” (1930 р.). Сутність рефлексології полягає в тому, що вся поведінка людини, починаючи з елементарних органічних реакцій і закінчуючи найскладнішими актами творчості, зводиться до рефлексів.

Рефлексологія набула значення науки про поведінку людини і експериментальним шляхом вивчала вияви людської діяльності, серед них і нашу психіку, як вищий вияв рефлекторної діяльності (подразнення — передача — діяльність). Щодо дитини, то рефлексологія створила спеціальну науку — педагогічну рефлексологію, мета якої — виходячи із знань про дитину, її фізіологію, анатомію, на основі умовних і безумовних рефлексів раціонально організовувати все життя дитини, її виховання.

Рефлексологія була головним фундаментом для розвитку педології. Навіть сьогодні важко провести чітку межу між рефлексологією й педологією, бо всі відомі вчені того часу — О.Залужний, І.Соколянський, В.Протопопов, А.Володимирський — були одночасно і рефлексологами, і педологами. У багатьох випадках ці поняття вживалися як синоніми, але все-таки педологія, як наукове поняття, є значно ширшою, ніж рефлексологія. І ця остання виступає як головна засада педології.

Педологія (від грецьк. *наука про дитину*) предметом вивчення вважала дитину й охоплювала своїм змістом анатомію, фізіологію, біологію, психологію та соціологію дитини.

Педагогічною основою педології стали ідеї вільного виховання дитини, що дістали назву педоцентризму, в основі якого лежить концепція про те, що зміст, організація й методи навчання визначаються головним чином інтересами й потребами дитини, що вона — центр навчально-виховного процесу. Ці ідеї дістали значну підтримку й поширення ще наприкінці XIX—поч.XX ст. в течії “нового виховання”, репрезентованій А.Фер’єром, О.Декролі, Дж.Дьюї, М.Монтесорі, В.Ляєм та ін. Вони відстоювали ідею розумового розвитку дитини за “центрами інтересу” і вважали, що її виховання має бути спрямоване на формування цілісної людської особистості.

В Україні питання вільного виховання, педоцентризму поширювались у творчості Я.Чепіги, С.Русової, які втілювали їх у життя в період визвольних змагань українського народу в 1917-1920 рр. Саме на тлі цієї концепції, де дитина вважалася

основою, центром побудови усього навчально-виховного процесу, й почала розвиватися педологія.

Отже, на початку 20-х років педагогічна наука в Україні базувалась на досягненнях педології. Вона виділила дитинство як окремий специфічний період життєдіяльності людини, розглядала, вивчала його з усіх боків — у філогенезі й онтогенезі. Саме життєдіяльність дитини у всіх її виявах стала об'єктом і предметом педології.

У 1924 р. був здійснений перехід від ідейних пошуків, наукових дискусій, до нав'язування педологам класово-партійної точки зору на цю інтегровану науку. Тому педологія ставить перед собою завдання дослідження “соціально-класового” середовища. Особливу увагу українські педологи приділяли вивченню дитячого колективу, середовища, в якому проживають діти, щоб вплинути на життя, змінити навколишнє середовище так, щоб воно давало дітям все необхідне для їхнього розвитку.

Україна посідала провідне місце в Радянському Союзі у вивченні проблем розвитку колективу. В 1924 р. тут сформувались біогенетичний і соціогенетичний як окремі напрями в педології.

Біогенетичний напрямок — це вивчення дитячої поведінки на основі застосування законів біології. Прихильники цього напрямку на перше місце ставили природжене й приділяли особливу увагу врахуванню особливостей побудови організму дитини, надавали великого значення спадковості, розглядали тестування як головний метод вивчення індивіда.

Визначним представником цього напрямку був П.Блонський (в Україні — В.Протопопов).

Соціогенетичний напрям у вивченні розвитку дитини брав за основу її пристосування до соціального середовища, де саме середовище відігравало роль рушійного фактора формування особистості. Дослідження проводились у руслі науки про поведінку. Закони поведінки дитячого колективу виводились на основі соціології та рефлексології.

Соціогенетичний напрям був широко розповсюджений на Україні, на відміну від Росії, де переважав біогенетичний підхід. Найбільш відомими представниками цього напрямку були І.Соколянський, О.Залужний.

Великого значення надавали українські педагоги розробці і удосконаленню тестів (Г.Костюк, О.Раєвський). Були створені тести з українського правопису, суспільствознавства, математики. За допомогою тестів вивчалися питання успішності школярів, куди входили:

- 1) стан розумового розвитку дітей;
- 2) аналіз соціально-побутових умов життя;
- 3) складання педологічних характеристик на учнів;
- 4) організація допоміжної групи для невстигаючих і робота в цій групі;
- 5) вивчення перспективи організації допоміжних груп.

Педологічна служба в школі вела облік шкільної успішності за методом тестів, вивчала інтереси і ідеали дітей, коло їх уявлень, визначала їх фізичний та розумовий розвиток, здійснювала педологічний аналіз середовища.

Треба відзначити, що перенесення центру уваги з дитини на дитячий колектив, який почали досліджувати тими ж методами, що і дитину, не могло не відбитися негативно на педологічній науці й стало початком розмивання її предмета й об'єкта. Після того, як педологія почала втрачати свій предмет і об'єкт дослідження і перед нею було поставлено цілком конкретне завдання обслуговування педагогічного про-

цесу, вона починає розглядатися як допоміжна дисципліна, а після постанови 1936р.”Про педологічні перекручення в системі Наркомосу” взагалі зникає як наука.

4. УНІФІКАЦІЯ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ У 30-50-ТІ РР.

Система освіти в Україні в 20-ті роки докорінно відрізнялась від російської. Як уже було сказано, на Україні було затверджено систему освіти, яка складалась з семирічної школи двох концентрів (1-го — чотири роки навчання, 2-го — три) й профшколи. В цей час у Росії склалася така система освіти:

- 1) початкова школа (I ступінь) — 4 роки навчання;
- 2) семирічна школа як фундамент всієї шкільної системи;
- 3) школа II ступеня (дев'ятирічна середня школа);
- 4) фабрично-заводські семирічки;
- 5) школи селянської молоді;
- 6) школи фабрично-заводського учнівства;
- 7) робітничий факультет.

В середині 20-х років уряд Радянської Росії рішуче змінює свою тактику щодо інших радянських республік. В квітні 1930 р. на Всесоюзній партійній нараді нарком освіти України М.Скрипник виступив з пропозицією уніфікації системи народної освіти СРСР, обґрунтовуючи це тим, що “цього вимагає єдиний план господарської перебудови СРСР”. Таким чином, поступово сформований наприкінці 20-х років тоталітарний режим ліквідував українську освітню специфіку в рамках загальносоюзної уніфікації системи освіти. При чому за взірць було взято, звичайно, російську систему народної освіти.

Цьому також сприяли постанови ЦК ВКП(б) про організацію і зміст роботи радянської школи. 5 вересня 1931 року ЦК ВКП(б) прийняв постанову “Про початкову і середню школу”, в якій зобов'язав наркомоси республік негайно розпочати роботу по складанню нових навчальних планів і програм, що забезпечили б засвоєння учнями основ наук і відповідали б завданням політехнічного навчання, яке повинно здійснюватись на основі опанування учнями загальноосвітніх дисциплін, зв'язку теорії з практикою, вивчення основ виробництва.

Невдовзі після цієї постанови були затверджені нові навчальні плани, побудовані на основі предметного викладання і введені нові програми з основних навчальних предметів, в яких ще було багато серйозних недоліків.

25 серпня 1932 року ЦК ВКП(б) прийняв постанову “Про навчальні програми та режим у початковій і середній школі”. Даною постановою було засуджено комплексну систему навчання, бригадно-лабораторний метод, метод “цілих слів” у навчанні грамоти, недооцінку класно-урочної системи навчання. Вимагалось, щоб основною формою навчальної роботи став урок зі сталим складом учнів і стабільним розкладом; при навчанні повинен використовуватись систематичний виклад учителем матеріалу, самостійна робота, лабораторні роботи, екскурсії. В постанові давались принципиальні вказівки щодо обліку знань учнів. Рекомендувалось проводити індивідуальний систематичний облік знань.

ЦК ВКП(б) рекомендував Наркомосу переробити навчальні програми до 1 січня 1933 року, для того, щоб забезпечити “дійсно міцне і систематичне засвоєння дітьми основ наук.”

Як уже вказувалось, у 20-ті роки на Україні відбувався інтенсивний розвиток педології. ЦК ВКП(б) в постанові від 4 липня 1936 року “Про педологічні перекручення в системі Наркомосу” викрив педологію і шкідливу діяльність педологів, вказав, що вони базуються на антинаукових, антимарксистських положеннях. Засудивши педологічні перекручення, ЦК ВКП(б) в своїй постанові вимагав “відновити повністю в правах педагогіку і педагогів”, вказав на необхідність розвитку марксистської науки про дітей.

Отже, 1936 роком датується остання згадка про педологію. Вона зникає з педагогічного небосхилу, а разом з нею припиняються будь-які вивчення вікових та індивідуальних особливостей дітей взагалі.

Непрості випробування пройшла вітчизняна школа в роки другої світової війни. З самого початку війни десятки тисяч вчителів і учнів старших класів добровільно пішли на фронт зі зброєю в руках захищати Вітчизну.

В тяжких умовах воєнного часу почалася підготовка до початку 1941/42 н.р. 1-го вересня 1941 року почались заняття в районах України, які не були окуповані (деякі р-ни Донбасу, Одеса, Севастополь, деякі райони Черніговської і Сумської областей). Учні шкіл України, які евакуювалися на схід, почали 1941/42 н.р. у школах інших республік — Росії, Туркменії, Казахстану, Грузії.

23 січня 1942 року виходить Постанова Раднаркому СРСР “Про заходи по боротьбі з безпритульністю серед дітей. При обласних і крайових виконкомах створювались комісії для боротьби з безпритульністю, прийомники і розподільники для дітей-сиріт і безпритульних, дитячі будинки. Для підлітків, які в роки війни залишили навчання і пішли працювати, в 1943 році були створені вечірні школи.

З 1943 року було поновлено роботу шкіл в районах України, визволених від окупантів. 31 грудня 1943 року Раднарком УРСР прийняв постанову “Про організацію обліку дітей і підлітків віком 7-15 років і про порядок контролю за виконанням закону про обов'язкове загальне навчання”. 31 вересня 1944 року на переважній більшості території України відновилась робота шкіл. У 1943/44 н.р. на Україні було 12802 школи, в яких навчалось 1770179 учнів. З 1944/45 н.р. було запроваджено обов'язкове навчання дітей у школах, починаючи з семирічного віку, що сприяло ліквідації розриву між дошкільними установами і школою. У серпні 1943 року були прийняті “Правила для учнів”, в яких визначались їх обов'язки і правила поведінки. З 1943/44 н.р. в школах було запроваджено цифрову п'ятибальну систему оцінки успішності та поведінки учнів.

21 червня 1944 року Раднарком СРСР прийняв постанову “Про заходи поліпшення якості навчання в школі”, згідно з якою для учнів, які закінчили початкові і семирічні школи, вводились випускні экзамени, а також экзамени на атестат зрілості для тих учнів, які закінчили середню школу. Цією постановою також було запроваджено нагородження випускників середньої школи золотими і срібними медалями.

Після закінчення війни в Україні розпочалася відбудова народного господарства, відновлення роботи загальноосвітньої школи. У 1949 році було запроваджено обов'язкове загальне семирічне навчання. У 1956 році був створений новий тип школи — школа-інтернат, куди приймалися діти одиноких матерів, інвалідів, сироти.

Верховна Рада СРСР 24 грудня 1958 року прийняла закон “Про зміцнення зв'язку школи з життям та про дальший розвиток системи освіти в СРСР”. Законом запроваджувалась загальна обов'язкова восьмирічна освіта. Згідно з цим законом, встановлено нову систему шкільної освіти:

- загальна обов'язкова восьмирічна школа для дітей віком від 7 до 15-16 років;
- повна середня для підлітків і молоді 15-18-річного віку (денні середні школи, вечірні /змінні/ й заочні середні школи працюючої молоді);
- школи-інтернати, спеціальні школи-інтернати для дітей з вадами фізичного і розумового розвитку;
- технікуми та інші середні і вищі навчальні заклади.

Головним в перебудові системи народної освіти було поєднання навчання з продуктивною працею. З 15-16 років вся молодь повинна була включатися в посильну суспільно-корисну працю.

5. ДІЯЛЬНІСТЬ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ УСТАНОВ ТА НАДБАННЯ ВЧЕНИХ-ПЕДАГОГІВ В 60-ТІ РОКИ

Найбільш важливим завданням в галузі народної освіти в 60-ті роки було здійснення в країні загальної обов'язкової середньої освіти, перехід школи на новий зміст освіти, удосконалення навчального процесу і виховання учнів.

Процес введення загальної обов'язкової середньої освіти вирішено було здійснити в кілька етапів. З цією метою Центральний Комітет партії і Рада Міністрів СРСР прийняли ряд постанов.

Постановою ЦК КПРС і Ради Міністрів від 10 серпня 1964 р. “Про зміни терміну навчання в середніх загальноосвітніх трудових політехнічних школах з виробничим навчанням” було встановлено замість 3-річного – 2-річний термін навчання в середній школі на базі 8-го класу.

Школа знову ж ставала 10-річною. Причинами відходу від 11-річної школи були:

- перша демографічна криза: школу закінчували діти війни, яких було мало і тому тримати молодь зайвий рік в школі було невиправдано;
- незначний процент випускників 11-х класів йшов у виробництво за отриманим фахом;
- слабка матеріально-технічна база виробничого навчання;
- у багатьох школах виробниче навчання не було органічно пов'язане з вивченням основ наук.

В зв'язку з цим в 1966 році в “Закон про школу” були внесені часткові зміни, у відповідності з якими була скасована обов'язкова професійна підготовка в загальноосвітніх школах.

10 листопада 1966 року ЦК КПРС і Рада Міністрів СРСР прийняли постанову “Про заходи дальшого вдосконалення роботи середньої загальноосвітньої школи”. Найважливішим завданням в галузі народної освіти постанова вважала здійснення, в основному до 1970 р., у країні загальної обов'язкової середньої освіти для підростаючого покоління.

У постанові були визначені:

— заходи по зміцненню матеріально-технічної бази загальноосвітньої школи (будівництво нових шкільних приміщень, випуск обладнання для шкільних приміщень, випуск обладнання для шкільних кабінетів і майстерень тощо);

— основні напрямки раціоналізації шкільної мережі, що забезпечувала б охоплення середньою освітою школярів старшого віку;

— учбові заклади, які повинні давати повну середню освіту;

— завдання по приведенню змісту освіти у відповідність з вимогами розвитку науки, техніки і культури;

— перебудова навчально-виховного процесу: систематичні курси починали вивчати з 4-го, а не з 5-го класу;

— завдання по підготовці нових навчальних планів і програм;

— факультативні курси з окремих учбових предметів, починаючи з 7-го класу, що вибирались за бажанням учнів;

— порядок організації диференційованого навчання: створення певної кількості шкіл і класів з поглибленими теоретичним і практичним вивченням в 9-10-х класах математики, фізики, хімії, біології, гуманітарних предметів;

— терміни розробки нового Положення про нагородження медалями випускників шкіл, в якому необхідно було передбачити впровадження похвальних грамот за успіхи з окремих предметів (з 18.12.1968 р. відмінили срібні медалі);

— завдання з виховання свідомої дисципліни і культури поведінки, перетворення школи в організаційний центр виховної роботи в мікрорайоні, введення в штати середніх шкіл посади організатора позакласної і позашкільної виховної роботи з дітьми (на правах заступника директора).

В ці роки серед вчителів шкіл і працівників органів народної освіти виділяється багато ентузіастів, добрих організаторів, справжніх майстрів педагогічної справи.

На зазначений період припадає діяльність видатного українського педагога Василя Олександровича Сухомлинського. Його теоретичні висновки, дослідження, особистий досвід роботи з дітьми, літературна спадщина є безцінним вкладом у вітчизняну педагогічну науку.

У 60-ті роки працюють такі визначні вчені-педагоги, як М.І.Болдирєв, М.К.Гончаров, М.М.Грищенко, С.А.Литвинов, І.Я.Лернер, Л.І.Новикова, С.Х.Чавдаров.

Таким чином, 60-ті роки внесли в навчально-виховну роботу шкіл багато нового і повчального: запровадження кабінетної системи навчання, введення ефективних форм, методів і способів викладання навчальних дисциплін (програмоване навчання, проблемне навчання, дослідницький метод), тематичний облік успішності учнів, залучення учнів старших класів до дослідницької роботи тощо.

6. ШКОЛА І ПЕДАГОГІКА ПЕРІОДУ ЗАСТОЮ (70-80-ТІ РР.)

У 1970 році був прийнятий новий Статут середньої загальноосвітньої школи. На основі цього державного документу випускники восьмирічних шкіл могли продовжити освіту: в загальноосвітніх повних середніх (десятирічних) школах (9-10 класи), середніх спеціальних навчальних закладах — технікумах (3-4 роки навчання), а також в школах робітничої і селянської молоді (9-11 класи). Всі ці навчальні заклади давали повну середню освіту і атестат зрілості.

Вважалось, що таким чином буде вирішена проблема одержання повної середньої освіти в поєднанні з професійною підготовкою молоді до праці.

20 червня 1972 року було прийнято постанову “Про завершення переходу до загальної середньої освіти молоді та дальший розвиток загальноосвітньої школи”. Перед органами народної освіти висувалось завдання завершити до 1975 року здійснення середнього всеобучу, переходу на нові навчальні плани і програми.

З метою переходу до середнього всеобучу освітянські органи зобов'язувались:

- вжити заходів до більш повного охоплення молоді середньою освітою;
- значно покращити роботу вечірніх і заочних загальноосвітніх шкіл;
- забезпечити високий рівень загальноосвітньої підготовки в середніх ПТУ і технікумах.

Школа орієнтувалась на створення кабінетної системи навчання, ефективне використання ТЗН, кіно, радіо і телебачення. З метою стимулювання постійного росту кваліфікації, педагогічної майстерності і творчої ініціативи викладацьких кадрів запроваджувалась атестація учителів. За результатами атестації, вчителям, що найбільш відзначились присвоювались звання “старший вчитель”, “вчитель-методист”.

В постанові ЦК КПРС і Ради Міністрів “Про дальше покращення навчання, виховання учнів загальноосвітніх шкіл і підготовки їх до праці”, від 22 грудня 1977 року, вказувалось, що школа зобов’язана допомогти учням оволодіти глибокими знаннями основ наук і трудовими навичками. Постанова підкреслювала важливість єдності навчання і виховання, тісного взаємозв’язку розумового, трудового і морального виховання, а також поєднання навчання з участю в виробничій праці. Особлива увага приділялась питанням змісту і методам навчання, удосконаленню навчально-виховного процесу, позакласної і позашкільної роботи, яка повинна враховувати інтереси і бажання школярів.

Одночасно з даною постановою була прийнята постанова про безплатне користування підручниками і про створення шкільних бібліотечних фондів підручників.

На жаль, вищезгадані постанови не працювали і радянська влада поступово входила в кризовий період, піддавалась “застійним” впливам, характерним для всього суспільства. В 1984 р. була зроблена спроба вивести школу з кризи, накреслено заходи по проведенню реформи загальноосвітньої і професійної школи, яка мала на меті подолання наявних недоліків в системі освіти, в змісті і методах навчання і виховання. Реформа переслідувала такі завдання:

- підвищити якість освіти і виховання;
- забезпечити більш високий рівень викладання кожного предмету, міцне оволодіння основами наук; покращення ідейно-політичного, трудового і морального виховання, естетичного і фізичного розвитку;
- вдосконалити навчальні плани і програми, підручники і посібники, методи навчання, усунути перевантаження учнів, надмірну ускладненість навчального матеріалу;
- поліпшити постановку трудового виховання, навчання і професійної орієнтації в загальноосвітній школі; посилити політехнічну, практичну спрямованість викладання;
- посилити відповідальність учнів за якість навчання, дотримання навчальної та трудової дисципліни, підвищити їх громадську активність на основі розвитку самоуправління в учнівських колективах;
- підняти громадський престиж і авторитет вчителя, його теоретичну і практичну підготовку, повністю забезпечити потреби країни в педагогічних кадрах, підвищити їх громадську активність на основі розвитку самоуправління в учнівських колективах;
- підняти громадський престиж і авторитет вчителя, його теоретичну і практичну підготовку, повністю забезпечити потреби країни в педагогічних кадрах, підняти заробітну плату вчителям і майстрам виробничого навчання, покращити їх житлово-побутові умови;

- зміцнити матеріально-технічну базу навчальних закладів;
 - вдосконалити структуру загальноосвітньої і професійної школи та управління народною освітою;
 - здійснити перехід дітей на навчання з 6-тирічного віку та одинадцятирічний термін навчання; сформувати нову структуру загальноосвітньої школи:
 - 1) початкова (1-4 класи),
 - 2) неповна середня (1-9 класи),
 - 3) середня школа (1-11 класи);
 - піднесення рівня викладання всіх предметів, запровадження вивчення основ електронно-обчислювальної техніки, комп'ютеризація навчального процесу;
 - зменшення наповнюваності 1-9 класів до 30 чоловік, 10-11 класів до 25 чоловік;
 - збільшення часу на трудове навчання, суспільно-корисну працю, покращення роботи по професійній орієнтації молоді.
- Але всі ці заходи через просування країни до економічної кризи залишились добрими побажаннями і не вплинули на докорінне поліпшення стану справ в освіті.

Запитання і завдання для студентів

1. Дайте визначення основних понять: комплексне навчання, метод проектів, педологія, уніфікація, проблемне навчання, програмоване навчання.
2. Визначте впливові чинники розвитку української системи народної освіти.
3. В чому сутність комплексного підходу до навчання?
4. Що таке педологія?
5. Охарактеризуйте особливості освітньої політики в 30-50-ті роки.
6. Охарактеризуйте наслідки уніфікації освітньої галузі у 30-50-ті роки.
7. Проаналізуйте результати дії постанови ЦК ВКП(б) “Про педологічні перекручення в системі Наркомосу.” (1936 р.)
8. В чому відмінність між українською і російською системами народної освіти 20-х років?
9. Проаналізуйте особливості становлення української національної системи освіти в 20-ті роки.
10. Проаналізуйте особливості розвитку класно-урочної системи після постанови ЦК ВКП(б) “Про навчальні програми і режим в початковій і середній школі.” (1932 р.)
11. Проаналізуйте особливості освітньої політики уряду в роки Великої Вітчизняної війни.
12. Підготуйте повідомлення про сутність проблемного навчання.
13. Підготуйте виступ про особливості програмованого навчання.
14. Підготуйте доповідь про особливості дослідницького методу в навчанні.
15. Оцініть ефективність методів навчання, які запроваджувались в школі в 60-ті роки.
16. Оцініть наслідки реформи школи 1984 року та її внесок у розвиток національної системи народної освіти.
17. Виділіть етапи і проаналізуйте причини переходу освітньої системи до загальної середньої освіти молоді.

Педагогічні завдання і задачі

Завдання №1

“...Практика педологів... звелась в основному до антинаукових експериментів і проведенню серед школярів і їх батьків незчисленної кількості обстежень у вигляді безглузвих і шкідливих анкет, тестів і т.п., давно засуджених партією...”

З цієї ж метою діяла різноманітна система обслідувань розумового розвитку і обдарованості школярів, яка була некритично перенесена на радянський ґрунт із буржуазної класо-

вої педології і являла собою знуцання над учнями.” /Із постанови ЦК ВКП(б) від 4 липня 1936 року “Про педологічні перекручення в системі Наркомосу”/

Завдання: проаналізуйте особливості політики уряду по відношенню до розвитку науки педології і наслідки цієї постанови для психологічної науки.

Завдання №2

Характеризуючи процес українізації в 20-ті роки ХХ ст. О.Субтельний пише: “Попри обіцянки поважати принцип самоврядування націй, які більшовики давали під час громадянської війни, попри утворення національних радянських республік і позірно федералістський устрій СРСР, комуністичній партії в перші роки її правління все ще відчутно бракувало підтримки неросійських народів. Вона лишалась крихітною, переважно російською й міською організацією, яка невпевнено трималась над селянськими неросійськими масами, що хиталися у своїх настроях і не знали, яку владу підтримати. Так, зокрема, Україна становила “слабку ланку Радянської влади”, як відверто визначав сам Сталін. Тому, коли неп заспокоїв селянство, партія розпочала кампанію, спрямовану на підтримку з боку неросійських народів, на завоювання їхньої прихильності.” /Орест Субтельний. Україна.Історія.— Київ: Либідь, 1991.— С.337./

Завдання: проаналізувати особливості процесу українізації в 20-ті роки та причини цього явища. Висловіть свої міркування щодо думки О.Субтельного відносно процесу українізації в 20-ті роки. Обґрунтуйте свою відповідь.

Задача №1

У Павлівській школі був накопичений цікавий досвід трудового виховання дітей. В.О.Сухомлинський писав: “Інтелектуальне багатство шкільного життя великою мірою визначається тим, наскільки тісно зв'язані розумове життя і фізична праця. Уже в роки дитинства мої вихованці бачили, яке багате розумове життя в невеликих трудових колективах — технічних і сільськогосподарських гуртках. Ці гуртки — важлива форма виховання підлітків. Цінність гурткової роботи полягає в тому, що кожний може протягом тривалого часу випробувати свої задатки, здібності, виражати в конкретній справі свій нахил, знаходити улюблену справу...Для єдності праці й інтелектуального життя, для насичення вільного часу діяльністю великої духовної значимості якраз і існують гуртки юних рослинників, селекціонерів, садівників, пасічників, механізаторів, електротехніків, радіотехніків, слюсарів-конструкторів, токарів, тваринників, квітникарів. Без гуртків, в яких вирує допитлива думка, не можна уявити ні інтелектуального, ні емоційально-естетичного виховання”. /Сухомлинський В.О. Народження громадянина.— Вибр. твори в п'яти томах.— Т.3.— К.: Рад. школа, 1977.— С.570-571./

Проаналізуйте особливості трудового виховання та його ефективний вплив на формування особистості в Павлівській школі. Чому В.О.Сухомлинський надавав великого значення саме трудовому вихованню?

Задача №2

“Восени 1951 року, за три тижні до занять, одночасно з прийомом дітей до 1-го класу, школа взяла на облік шестирічних хлопчиків і дівчаток, тобто тих, кому починати навчання через рік...”

Рік, що передував навчанню за партою, був потрібний мені для того, щоб добре взяти кожну дитину, глибоко вивчити індивідуальні особливості її сприймання, мислення і розумової праці. Перш ніж давати знання, треба навчити думати, сприймати, спостерігати. Треба також добре знати індивідуальні особливості здоров'я кожного учня — без цього не можна нормально вчити”. /Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. — Вибр. твори в п'яти томах.— Т.3.— К.: Рад. школа, 1977.— С.19.

Проаналізуйте позицію В.О.Сухомлинського по відношенню до навчання дітей шестирічного віку. Як і коли радянським урядом були використані поради Сухомлинського про навчання дітей шестирічного віку?

Теми рефератів.

1. Своєрідність української освітньої системи 20-х років.

Розділ 20. Розвиток освіти й педагогічної думки в радянський період

- 2. Комплексна система навчання на Україні. Її сильні і слабкі сторони.
- 3. Педологічна служба в радянській школі 20-30-х років.
- 4. Постанови ЦК ВКП(б) про школу 30-х років, їх роль в гальмуванні демократичних перетворень в освітній галузі.
- 5. Розвиток системи освіти на Україні в роки Великої Вітчизняної війни.
- 6. Організаційні форми навчання, які впроваджувались в українській школі в 50-ті роки.

Розв'яжіть кросворд:

1.												
2.												
3.												
4.												
5.												
6.												
7.												
8.												
9.												
10.												

- 1. Нарком освіти початку 20-х років.
- 2. Процес утворення єдиної системи народної освіти для всіх народностей СРСР.
- 3. Наука про вивчення дитини, що виникла на початку 20-х років.
- 4. Принцип побудови програм з географії та історії в 20-ті роки.
- 5. Навчальний заклад, що на початку 20-х років був вищою навчальною установою по підготовці вузьких спеціалістів.
- 6. Система навчання, за якою учні набувають знань, умінь та навичок у процесі планування та виконання практичних завдань.
- 7. Назва однієї з колонок комплексних програм Наркомосу.
- 8. Видатний український педолог.
- 9. Основна форма навчання, закріплена постановою 1932 року.
- 10. Ефективний метод навчання, що увійшов у вітчизняну школу в 60-ті роки.

Тести.

- 1) Основною ланкою освітньої системи в Україні, починаючи з 1920 р., була ... (вибрати правильну відповідь):
 - а) єдина трудова школа; б) дитячий будинок; в) школа повного дня.
- 2) Система освіти в Україні в 20-ті роки складалась (виділіть основні її етапи):
 - а) ...; б) ...; в) ...; г)
- 3) Система освіти в Росії в 20-ті роки складалась:
 - а) ...; б) ...; в) ...; г) ..
- 4) Комплексна система навчання – це...(вибрати правильну відповідь):
 - а) трудове ознайомлення дітей з природою і суспільним середовищем;

б) індивідуалізоване навчання, не пов'язане з загальною класною роботою і базується на вільному виборі дитиною занять, довільному використанні свого навчального часу;

в) система навчання, за якою учні набувають умінь і навичок в процесі планування й використання практичних завдань-проектів.

5) Причинами поразки комплексного навчання на Україні є ... (перерахувати основні причини):

а) ...; б) ...; в) ...; г) ..

6) Педологія — це... (вибрати правильну відповідь):

а) наука про дитину; б) наука про виховання; в) наука про розвиток виховання, школи і педагогічних теорій в різні історичні періоди.

7) Педологічна служба в школі 20-х років займалась ... (перерахувати):

а) ...; б) ...; в) ...; г) ..

8) Уніфікація системи народної освіти була закріплена ... (вибрати правильну відповідь):

а) “Декларацією про соціальне виховання дітей”;

б) Постановою ЦК ВКП(б) “Про навчальні програми і режим в початковій і середній школі”;

в) Законом “Про зміцнення зв'язку школи з життям та про дальший розвиток системи народної освіти”.

9) 60-ті роки XX ст. в розвиток вітчизняної школи і освіти внесли :

а) комплексну систему навчання;

б) програмоване навчання;

в) метод проектів; г) проблемне навчання;

д) класно-урочну систему;

е) дослідницький метод.

РОЗДІЛ XXI

ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО.

План :

1. Життя та діяльність В.О. Сухомлинського.
2. Ідея всебічно розвинутої особистості.
3. Гуманістична спрямованість виховання .
4. “ Школа радості ” В.О. Сухомлинського.
5. Ідея розвивального навчання.
6. Трудова та суспільно корисна діяльність учнів.
7. Морально-естетичне виховання.
8. Родинне виховання.
9. Формування педагогічної творчості вчителя.

Література:

1. Сухомлинський В.О. Вибр.тв.: В 5-ти т.-Тт. І-5.-К.:Рад.шк., 1976 -1977.
2. Сухомлинский В. А. Этюды о коммунистическом воспитании // Народное образование .- 1967. – № 3-9.
3. Сухомлинский В.А. О воспитании / Сост. и авт. вступ. очерк. С. Соловейчик. -М.,1973.
4. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка. -К.: Рад.шк., 1980.
5. Сухомлинский В.А. Родина в сердце. – М.:Мол.гвард.,1978.
6. Сухомлинский В.А. Педагогический коллектив средней школы.-М.:Учпедгиз,1958.
7. Сухомлинский В.А. Верьте в человека . – М.:Мол.гвард.,1960.
8. Сухомлинський В.О. Людина неповторна. – К.:Молодь,1962.
9. Сухомлинский В.А. Воспитание личности в советской школе. -К.:Рад.шк.,1965.
10. Сухомлинський В.О. Моральні заповіді дитинства і юності. -К.:Рад.шк.,1966.
11. Сухомлинский В.А. Стать человеком // Комсомольская правда,-1970.-5 окт.
12. Сухомлинський В.О. Гаряча квітка. – К.:Молодь,1980.
13. Дзеверін О. Видатний радянський педагог. – У кн.: Сухомлинський В.О. Вибр.тв. В 5-ти т.Т.І.-К.:Рад.шк, 1976.
14. Сухомлинський В.О. Бібліографія творів /Вступ. ст.В.З.Смаля.Пок.пр. склали Г.І. та О.В. Сухомлинська.-К.:Рад.шк, 1978.
15. Європейська педагогіка і Василь Сухомлинський як сучасний педагог-гуманіст :Матеріали Міжнар. Конф./Відп.ред. О.В. Сухомлинська.-К.,1993.
16. Левківський М.В. Методичні рекомендації з використання творчої спадщини В. О. Сухомлинського. – Житомир,1980.
17. Кравець В.П. Історія української школи і педагогіки. – Тернопіль, 1993.

1. ЖИТТЯ ТА ДІЯЛЬНІСТЬ В.СУХОМЛИНСЬКОГО

Василь Олександрович Сухомлинський народився 28 вересня 1918 року в с. Василівка Онуфріївського району Кіровоградської області / за тогочасним адміністративно територіальним поділом – с. Василівка Василівської волості Олександріївського повіту Херсонської губернії/ у незаможній родині. Батько майбутнього вченого Олександр Омелянович як тесляр і столяр працював за наймом, а пізніше – у колгоспі. Мати В.О.Сухомлинського Оксана Юдіївна працювала в колгоспі. Крім

Василя, батьки виховували ще трьох дітей – Івана, Сергія, Меланію, які з часом також стали вчителями мови та літератури.

Навчався В.Сухомлинський у Василівській семирічці / 1926-1933 /. Зазначимо, що батько Василя був не лише грамотним, але й мав власну бібліотеку. Майбутньому вченому запам'ятався “ Кобзар ” Т.Шевченка та інші книги з домашньої бібліотеки.

Влітку 1934р. він розпочав навчання у Кременчуцькому педагогічному інституті, проте через хворобу мусив залишити навчання. З 1935 року працював вчителем української мови й літератури у школах Онуфріївського району. 1936 року навчався на заочному відділі Полтавського педагогічного інституту, де у 1938 здобув кваліфікацію вчителя української мови та літератури.

З 1938 року і до початку Великої Вітчизняної війни Василь Олександрович працює вчителем української мови й літератури і завідує навчальною частиною Онуфріївської середньої школи. У липні 1941 року він був призваний до лав Червоної Армії. Спочатку навчався на військово-політичних курсах у Москві, а пізніше, як політрук роти, брав участь в боях за Москву. 9.02.1942 року в бою за с. Клепінє /під Ржевом / був тяжко поранений і понад чотири місяці лікувався в евакогоспіталах.

З червня 1942 року по березень 1944 року Василь Олександрович працює директором і вчителем російської мови та літератури в смт. Ува Удмурської АРСР. Вже тут виявилися його вчительські й організаторські здібності та здатність до творчості. Пізніше колеги Василя Олександровича особливо вирізняли його працездатність, повагу до учнів та батьків, доброту.

Навесні 1944 року Сухомлинський разом з дружиною Г.І. Сухомлинською переїжджає до смт. Онуфріївка Кіровоградської області, де протягом чотирьох років очолює Онуфріївський районний відділ народної освіти та викладає у школі за сумісництвом. Як керівник, Василь Олександрович чимало уваги і енергії віддає відновленню роботи шкіл у повоєнному районі та організації виховання, особливо дітей-сиріт. Вже в ці роки з'являються перші публікації у районних газетах.

1948 року його призначають, у зв'язку з особистими клопотаннями, директором Павлиської середньої школи. Отже, з цього року до 2 вересня 1970 року Василь Олександрович працює вчителем і директором. Саме ці роки вирізняються постановкою довготривалого лонгітюдного експерименту з формування зростаючої особистості протягом її навчання у середній школі. Неабиякі сили потратив вчений на зміцнення матеріальної бази. Разом з батьками та учнями йому вдалося перетворити непоказне приміщення дореволюційної земської школи у ціле навчальне містечко. Насамперед, воно було обсажене смугою з кількох рядів дерев, які оберігали учнів від шуму (оскільки школа знаходилася на трасі Кременчук-Кіровоград), а також давали змогу в подальшому насолоджуватися чистим повітрям. Протягом перших десяти років вдалося побудувати окремі приміщення для молодших школярів, майстерні, природничий корпус, пришкільний інтернат. Учні за цей час виростили гарний сад та шкільний виноградник, побудували шкільну зелену лабораторію та “зелений клас”. Природно, що у будівництві та організації брали участь всі вчителі, які, до того ж, вчилися у В.Сухомлинського основам педагогічної творчості.

Отже, завдяки зусиллям Василя Олександровича, сільська школа з часом перетворилася на одну з найкращих у тодішньому СРСР. Тут одними з перших у 60-ті

перейшли на кабінетну систему навчання, був створений свій шкільний телецентр. Все це, разом узятє, дало змогу вченому вести ґрунтовні наукові дослідження.

Починаючи з 1949р., він періодично виступає зі статтями на сторінках республіканських та всесоюзних журналів. У 1955р. В.Сухомлинський захищає кандидатську дисертацію “Директор школи – керівник навчально-виховної роботи” у Київському університеті ім.Т.Шевченка. Через рік виходить з друку його перша монографія “Виховання колективізму у школярів”.

У 50-х роках В.Сухомлинський написав ще кілька монографій: “Педагогічний колектив середньої школи”, “Виховання патріотизму у школярів”, “Виховання комуністичного ставлення до праці”.

Починаючи з 1960р., виходять з друку його праці: “Духовний світ школяра”, “Праця і моральне виховання”, “Як ми виховали мужнє покоління”, “Виховання особистості в радянській школі”, “Павлівська середня школа”. Ім’я вченого стає відомим не тільки в СРСР, а й у багатьох країнах світу. У 1957р. його обирають членом-кореспондентом АПН РСФСР, а в 1958р. Міністерство освіти УРСР присвоїло йому звання заслуженого вчителя школи УРСР.

У другій половині 60-х Василь Олександрович готує трилогію з проблем формування особистості у загальноосвітній школі: “Серце віддаю дітям”, “Народження громадянина”, “Листи до сина”. Щодо першої частини трилогії, то вона була вперше надрукована в тодішній Німецькій Демократичній Республіці, а у 1969р. – в Україні. Пізніше (1974р.) книга була удостоєна Державної премії УРСР, а Президент Академії Наук УРСР, академік Б.Є.Патон назвав її “визначним явищем у галузі педагогіки й суспільних наук”.

У 1968р. В.Сухомлинського обирають делегатом Всесоюзного з’їзду вчителів і присвоюють звання Героя Соціалістичної праці. Протягом останніх років життя Василь Олександрович опублікував чимало книг та праць, особливо у країнах Східної Європи. Він переосмислює своє бачення становлення особистості і вносить у тодішнє розуміння офіційної ідеології щодо радянської людини національний компонент. Природно, що його погляди віддзеркалюють народні легенди, родинні засади виховання, казки, пісні тощо. Останніми роботами вченого стали “Батьківщина в серці” та “Батьківська педагогіка”, які вийшли друком у 70-ті роки.

На жаль, здоров’я В.Сухомлинського дедалі погіршувалося. Давалися взнаки воєнні рани. 2 вересня 1970 року Василя Олександровича не стало. Похований вчений у с.Павлиш, де через два роки на могилі педагога встановлено пам’ятник. У 1972р. у приміщенні місцевої школи було відкрито меморіально-педагогічний музей В.О.Сухомлинського.

Загалом вчений залишив нам у спадок 50 монографій і книг, 625 статей, а також близько 1500 оповідань та казок. Загальний тираж книг В.Сухомлинського сягає 5 млн.примірників всіма мовами тодішнього СРСР та багатьох країн світу. Лише в Японії його книга “Серце віддаю дітям” вийшла у трьох виданнях.

Крім того, залишився великий архів вченого, який впорядкували його вдова, Ганна Іванівна Сухомлинська, та дочка педагога – академік-секретар відділення теорії та історії педагогіки АПН України Ольга Василівна Сухомлинська.

Педагогічна система В.Сухомлинського зазнавала поступової еволюції від “школи учіння” (50-ті роки) до парадигми трудової школи (60-ті роки). Природно, в ній були присутні постійні прославляння соціалістичної та комуністичної системи виховання. Проте, на наш погляд, це була данина часу і чисто зовнішній атрибут з

боку педагога. Можна лише дивуватися, наскільки багатоплановою і багатоаспектною є його педагогічна спадщина. Крім вищезначених особливостей, вона ґрунтується на міцних підвалинах етнопедагогіки українського народу, класичної педагогіки, власного та передового педагогічного досвіду. У центрі цієї системи знаходиться особистість вихованця. В.Сухомлинський одним з перших у 60-ті роки дійшов до висновку: “Світ вступає у вік Людини. Більше, ніж будь-коли, ми зобов’язані думати тепер про те, що ми вкладаємо у душу людини”.

2. ІДЕЯ ВСЕБІЧНО РОЗВИНЕНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Центральною у педагогічній системі В.О.Сухомлинського є ідея всебічно розвиненої особистості. Незадовго до відходу у небуття вчений підготував доповідь для захисту докторської дисертації за сукупністю робіт під назвою *“Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості”*. Саме тут вчений розкриває складники всебічного розвитку особистості учня у період його навчання. За традиційного підходу до компонентів всебічного розвитку вчений, разом з тим, по-новому окреслює власне розуміння змісту виховання та шляхів його реалізації.

У всебічному розвитку особистості першорядного значення він надавав розумовому вихованню. Ідеалом школи є те, щоб у життя не вступала жодна невихована у розумовому відношенні людина. Невігласи небезпечні для суспільства, незалежно від того, освічені вони чи ні. Невіглас не може бути щасливим сам і завдає нещастя іншим. Той, хто вийшов зі стін школи, може чогось і не знати, але він має бути розумною людиною. Розумова вихованість, на думку В.Сухомлинського, нерівнозначна обсягу набутих знань: “Вся суть у тому, як відбувається життя знань у складній і багатогранній діяльності людини”.

Важливе завдання школи педагог вбачав у формуванні стійких переконань вихованців. Знання стають переконаннями за умови, коли у школі живуть ці переконання – у взаємовідносинах між вихованцями і педагогами, в їхніх вчинках, прагненнях, радощах і прикрошах. Моральний розвиток, писав педагог, є складне життя переконань – їхні народження, розвиток, зміцнення, вираження у вчинках.

Зміцненню переконань слугує праця, сповнена глибокого морального смислу. За В.Сухомлинським, виховує праця лише остільки, оскільки вона нелегка, копітка. “Нелегка, копітка праця – єдино можлива стежка до стійких переконань”.

Центральним у всебічному розвитку особистості, на думку вченого, є трудове виховання. Особливого значення, у зв’язку з цим, він надавав єдності трудової культури і загального розвитку – морального, розумового, естетичного, фізичного; розкриттю, виявленню і розвитку індивідуальності в праці, високій моральній сутності праці, її суспільно-корисній спрямованості. Педагог вважав за необхідне в період дитинства і отрочтва широко залучати учнів до різноманітних видів продуктивної праці. Природно, що трудове виховання, на думку вченого, розпочинається за шкільною партою, оскільки навчання є найважчою справою для школяра.

Важливе місце у всебічному розвитку особистості учня має турбота про його здоров’я, фізичний розвиток. У багатьох своїх книгах вчений на основі експериментальних матеріалів показав зв’язок між успіхами у навчанні дитини і станом її здоров’я. У Павлівській школі, починаючи з директора, чітко практикувався здоровий спосіб життя. Вчений на практиці знайомив дітей з різноманітними формами загартовування тощо.

Яскравим колоритом впітається у всебічний розвиток особистості естетичний розвиток дітей та підлітків. “Через красиве – до людського”: таким було педагогічне кредо В.Сухомлинського. При цьому вчений прагнув, щоб діти у буденному, звичайному знаходили найяскравіші, найнеповторніші кольори і відтінки природи, людських взаємин, і на цій основі переживали глибокі позитивні емоції. Очевидно, саме розуміння цієї особливості дозволило вченому у подальшому розкрити десятки взаємозв’язків між естетичними переживаннями дітей і їх здатністю до творчості.

Загалом, розкриваючи особливості формування всебічно розвинутої особистості, вчений розкриває наступну педагогічну закономірність: між виховними впливами існують десятки, сотні, тисячі залежностей і зумовленостей, й ефективність виховання визначається тим, як ці залежності й зумовленості враховуються і реалізуються на практиці.

Серед шляхів і засобів формування всебічно розвинутої особистості у школі педагог вирізняв: навчання, рідну природу, працю, слово, традиції, експериментування, багате духовне життя вихованців. За словами вченого, школа стає колицкою народу, якщо в ній панують культ Матері, Батьківщини, Людини, культ Слова. Саме за цих умов і можливе формування юного громадянина.

3. ГУМАНІСТИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ВИХОВАННЯ

Продовжуючи ідеї А.С.Макаренка, В.О.Сухомлинський прагнув визначити мету діяльності школи, яку він розкрив у наступному положенні: “Якщо уважно вдуматися в нашу роботу, то найголовнішою сферою єднання теорії і практики є проектування людини”. У реалізації цієї мети педагог спирався на особистісний, діяльнісний та системний підходи. Серед принципів виховання передусім він враховував принцип гуманізації та народності.

Новаторським за своєю суттю є положення педагога про гармонію суспільних та індивідуальних потреб у структурі особистості. У тогочасній педагогіці згадане положення зводилось до того, що особисті інтереси мають підпорядковуватися потребам колективу, суспільства. Тому кардинально змінюється і саме співвідношення особистості і колективу. Зазначимо, що домінуючим стилем взаємин у тоталітарній державі (СРСР) був конформістський (як всі, так і я). В.Сухомлинському вдалося його замінити нонконформістським, за яким дитина і в школі може виявляти свої найнеповторніші грані діяльності та поведінки. Суттєвим є те, що у системі В.Сухомлинського дитина наділялася значною автономією. Але вчений, розуміючи різницю в рівнях задатків і здібностей дітей, продовжує розвиток стилю взаємин і підсумовує, що саме у сфері формування моралі, поведінки школярі мають рівні можливості для свого гуманного, морального зростання, і саме тут створюється рівне становище для розвитку всіх.

Загалом, виховання гуманності, на думку педагога, починається з виховання любові до всього живого, до матері, бабусі, рідних. “Той, хто вміє любити матір, – писав педагог, – буде любити і батьківщину, і людство”. У книгах *“Серце віддаю дітям”*, *“Народження громадянина”* педагог розкриває конкретні форми становлення гуманної поведінки дітей. Серед них: створення лікарень для пташок і тварин, допомога немічним, участь в естетизації школи і селищі тощо. Формуванню гуманізму дітей сприяло також створення галереї портретів матерів найвідоміших людей світу.

У програмі роботи школи поряд із загальними категоріями етики (моральний ідеал, гідність, чесність, працьовитість, справедливість), достатньо реалізуються й такі, як щастя, радість, совість, співчуття, духовність. Саме останні і відображають зміст гуманності як інтегральної риси підростаючої особистості. Проте заслуга вченого полягає не лише в тому, що він включив ці поняття до програми, але, насамперед, в реалізації цих понять у практиці роботи Павлиської школи.

У школі поважали гідність дитини, оскільки без любові і поваги до вихованців, за переконанням В.Сухомлинського, будь-які розмови про гуманність і людяність стають порожнім звуком. Природно, що формування гуманності школярів здійснювалося у Павлиші шляхом використання “Хрестоматії моральних цінностей людства” та “Хрестоматії з етики”. Ці рукописні матеріали постійно поповнювалися вченим та його колегами і слугували розвитку у дітей людяності, доброти, гідності.

В умовах гуманізації виховання вчений по-новому осмислює суть взаємин колективу і кожного вихованця, розвиває ідеї А.С.Макаренка щодо виховного впливу колективу на дитячу особистість. У роботах *“Виховання колективізму у школярів”*, *“Духовний світ школяра”*, *“Розмова з молодим директором школи”* він встановлює принципи взаємозалежностей особистості і колективу. На думку педагога, колектив лише тоді позитивно впливає на становлення кожного вихованця, коли сам колектив має насичене духовне життя, та складається з яскравих особистостей. За цих умов кожен вихованець здатен впливати на загальний стиль взаємин у колективі, збагачуючи при цьому кожного з дітей чи підлітків. Саме ці умови дозволяють гармонізувати взаємини у дитячому співтоваристві.

У Павлиській школі така гармонізація досягалася за допомогою включення вихованців у різноманітні учнівські об'єднання, – навчальні, дослідницькі, виробничі, за інтересами, суспільно-корисного спрямування. Саме в цих об'єднаннях розкривалися яскраві неповторні грані характеру вихованців, що забезпечувало загальний фонд дитячого співтовариства. В свою чергу, така постановка питання потребувала гуманного підходу до школярів з боку вчительського колективу.

4. “ШКОЛА РАДОСТІ” В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО

У 1951 році, як писав В.Сухомлинський у книзі *“Серце віддаю дітям”*, він розпочав навчання шестирічних першокласників. Ідея більш раннього навчання дітей постійно супроводжувала педагогічні пошуки вчених. Однак, на терені колишнього СРСР довготривалий експеримент з навчання шестирічок було розгорнуто саме у Павлиші.

Зазначимо, що В.Сухомлинський достатньо знав дитячу психологію, так як розумів, що у звичайних умовах навчати наймолодших буде досить важко. Тому він обирає метод навчання дітей у природі. Для цього у шкільному саду було збудовано “зелений клас”; значна частина занять проводилася на лузі, біля річки, на галявині тощо.

Вчений називав свій експеримент підготовкою дітей до систематичного навчання. Однак навіть короткий аналіз “школи радості” дає підстави вважати, що це була цілісна система навчання дітей шестирічного віку. При цьому педагог враховував такі особливості дитячого мислення, як-ось: образність, пластичність, емоційну збудливість думки. Саме на них спирався вчений, коли проводив з дітьми уроки “живої думки”.

Звичайно, спостереження дітей у навчанні достатньо використовували Ж.-Ж. Руссо, Л.М.Толстой, К.Д.Ушинський. Однак В.О.Сухомлинський по-новому використовує природу як широкий засіб загального розвитку дитини. Головним завданням таких уроків серед природи був розвиток у дітей здатності до кольорового та просторового відчуттів. Педагог не просто вчив дітей спостерігати, але й спонукав помічати у звичайному – незвичайне, відчувати й емоційно переживати гаму різноманітних кольорів і відтінків. Подібні досліді проводяться у школах сучасної Японії, де учні розрізняють до 300 кольорів і відтінків.

Подібні спостереження В.Сухомлинський вважав тільки початком навчання. За переконанням вченого, саме в естетичному переживанні дитиною природи і виявляється потреба у вираженні своїх почуттів у вигляді слова. Діти, під керівництвом вчителя, робили спробу усно виявити свої емоційні переживання й естетичні почуття. Таким чином, учні пробували створювати мікрооповідання (“твори-мініатюри”), казки, невеличкі вірші.

Щодо виховного впливу казки на особистість шестирічного школяра, то В.Сухомлинський, природно, є новатором. Тому у Павлиській школі вперше у ті роки була обладнана дитяча кімната казки. При цьому кімната була незвичною не лише за інтер’єром, але й за змістом діяльності дітей у ній. Зашторені вікна, світлоголубого кольору стеля з вмонтованими в неї світильниками, що нагадували небесні зірки – все це спонукало до пробудження дитячої фантазії. Перед входом до кімнати діти знімали взуття, сідали посеред кімнати на килимове покриття і поринали у світ казки. Природно, цьому сприяли і технічні засоби (діапроектор, магнітофон, фільмоскоп, телевізор, відеоманітофон тощо), а також можливість використовувати ляльки, іграшки та здійснювати постановку казок.

Поступово у процесі занять серед природи та у кімнаті казки накопичувався досвід дітей, і на цій основі їх спонукали до усного складання казок. Загалом ця робота у Павлиші продовжується до 7-го класу (старші школярі щорічно складають не менше двох казок). У меморіально-педагогічному музеї В.О.Сухомлинського нині

зберігається 70 томів дитячих казок. Положення та досвід вченого у цьому аспекті у наш час використовуються у багатьох школах України та за кордоном.

Принципово по-новому впроваджував вчений і методику навчання грамоти, використовуючи при цьому образні порівняння природи. У наш час цей метод у технології навчально-виховного процесу називають адитивним. Поступово Василь Олександрович підводив дітей до сутності людських взаємин. Суттєво, що всі шестирічні учні оволоділи вмінням читати і мали достатній словниковий запас. Проте найважливішим у цьому зв'язку вчений вважав необхідність “ввести дитину в складний світ людських стосунків”, щоб вона навчилася “платити добром за добро, створювати своїми руками щастя і радість для інших людей”.

5. ІДЕЯ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Варто погодитися з академіком АПН України О.Я.Савченко, що однією із стрижневих ідей В.Сухомлинського є ідея розвивального навчання. При цьому вчений спирається на теорію діяльнісного підходу, яку Л.С.Виготський трактує як випереджувальне навчання. “Повноцінне навчання, – писав В.Сухомлинський, – тобто навчання, яке розвиває розумові сили і здібності, було б неможливим, якби не спеціальна спрямованість, скерованість навчання – розвивати розум, виховувати розумну людину навіть за умови відносної незалежності розумового розвитку, творчих сил розуму від обсягу знань”.

У роботах *“Павлиська середня школа”*, *“Серце віддаю дітям”*, *“Сто порад вчителю”*, *“Духовний світ школяра”* та *“Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості”* вчений виділив певні положення та засоби реалізації ідеї розвивального навчання.

Він одним з перших в теорії педагогіки розробив систему вмінь учнів початкової школи, яка передбачала: розвиток сенсорних вмінь; збереження пріоритетності рідної мови; здатність до етичної оцінки навчального матеріалу; оволодіння міжпредметними вміннями читання й осмислення матеріалу; творчі уміння.

Щодо останніх, то таким у Павлиській школі приділялася неабияка увага. З цією метою, зокрема, вчителі початкових класів та літератури під керівництвом вченого самі спочатку робили спробу складати казки, писати твори-мініатюри, короткі оповідання тощо. У такий спосіб у школі була розроблена чітка система творчих завдань від першого до випускного класів. Старшокласників спонукали до написання рефератів, доповідей. З цією метою вчений передбачив необхідність відвідання кожним школярем одного з 40 гуртків вже з 3-го класу. Протягом 3-4-го класів учень міг переходити з одного гуртка до іншого, а в подальшому долучатися до навчально-пізнавальної діяльності, в якій, за словами педагога, “поєднував зусилля розуму і рук”. При цьому старшокласники виконували цілу низку завдань, співпрацюючи з обласною дослідною станцією та науковими інститутами, особливо в галузі біології, рослинництва, садівництва.

Реалізації окресленої ідеї сприяв також інтелектуальний фон навчання, оскільки у цьому процесі завжди використовувались найновіші досягнення педагогічної технології (навчальні кабінети, шкільне телебачення, дискусії зі старшокласниками тощо).

Вчений вважав, що саме участь вихованця у діяльності одного з гуртків спонукає його до вивчення додаткової літератури і на цій основі учень успішно просува-

ється у розвитку своїх інтелектуальних здібностей. Досягнення успіхів у вивченні одного з навчальних предметів, в свою чергу, спонукає школяра до подолання труднощів у вивченні інших навчальних дисциплін.

Цікавим надбанням активізації розвивального навчання у Павлівській школі є використання проблемного навчання. При цьому учнів спонукають до самостійності, пошуку, поєднання змісту матеріалу, що вивчається на уроках, з дослідженням його в гуртках. На цій основі у школярів виникає захоплення улюбленою справою, що також сприяє активізації самостійності, ґрунтовності самих знань.

Новаторським є погляд В.Сухомлинського на оцінку знань учнів. У молодших класах, на думку вченого, оцінки слід замінити словесною аргументацією вчителя щодо здатності учня до розвитку притаманної йому розумової якості. Тому вчитель має насамперед помітити це просування, оскільки негативна оцінка травмує душу дитини. Отже, оцінювати варто не самі знання, не старанність, а прогресивне зростання певної інтелектуальної дії (чи якості) учня.

Важливим аспектом розвивального навчання є стимулювання інтелектуальних почуттів та пізнавальних інтересів учнів. З цією метою педагог широко використовував надбання національної культури – казки, бувальщини, народні легенди, пісні, загадки тощо, а також засоби самонавчання та самопізнання. У такий спосіб пізнавальний інтерес стає засобом самореалізації, самоствердження особистості учня у співробітництві з вчителями та ровесниками. Підтвердженням цьому є дані, наведені педагогом у книзі “Павлівська середня школа”, з яких видно, що число тих, що вступали до вищих навчальних закладів після навчання в Павлівці, перевищувала загальносоюзний рівень вдвічі.

6. ТРУДОВА ТА СУСПІЛЬНО-КОРИСНА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ

У роботі *“Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості”* В.О.Сухомлинський пише: “Праця і тільки праця – основа всебічного розвитку особистості. Не може бути й мови про всебічний розвиток, якщо людина не пізнала радості праці”. Заслугою вченого є розробка ним у книзі “Павлівська середня школа” принципів трудового виховання:

- єдність трудового виховання і загального розвитку особистості – морального, інтелектуального, естетичного, фізичного;
- розкриття та розвиток індивідуальності в праці;
- раннє включення у продуктивну працю;
- різноманітність видів праці;
- постійність, неперервність праці;
- елементи продуктивної праці дорослих у дитячій праці;
- творчий характер праці, поєднання зусиль розуму і рук;
- спадкоємність змісту трудової діяльності;
- цілісний характер продуктивної праці;
- посиленість трудової діяльності;
- єдність праці та багатогранного духовного життя.

Досить оригінальною виявилася система засобів і методів трудового виховання учнів. Серед них: виготовлення навчальних приладів і посібників; експериментування (на дослідних ділянках, в лабораторії, на колгоспному полі; управління машинами і механізмами; тривала трудова діяльність, що поєднувала практичні цілі праці

із вдосконаленням вмінь; програмування для моделей з програмним управлінням; складання характеристик роботи машин та механізмів.

Важливою формою організації праці у школі, що забезпечувала активне пізнання природи учнями, був комітет захисту природи, до складу якого входило декілька груп (охорони лісу, ґрунтів, саду; друзів квітів, птахів, рибацтва та бджільництва).

У процесі організації продуктивної праці педагогічний колектив враховував особливості об'єктивних (зміст праці, її характер та цілі підготовки, час виконання трудових завдань) та суб'єктивних (рівень усвідомлення учнями необхідності участі в трудовій діяльності, відповідний емоційний настрій) факторів. Враховуючи особливості даних факторів, у школі прагнули, щоб виконання завдань пов'язувалося з включенням у повний цикл сільськогосподарських робіт (колективно або невеликою групою), щоб щотижнево кожен учень трудився 4-6 годин, а трудові процеси здійснювалися під керівництвом вчителів, кращих спеціалістів чи колгоспників.

Морально-трудоному зростанню школярів сприяли традиції, які культивували вчителі. Серед них варто виділити: свято осіннього та весняного деревонасадження, свято квітів, свято врожаю, свято першого хліба. Останнє, очевидно, вперше як засіб виховання, започатковане у Павлівській школі. Учні 4-го класу, під керівництвом вчителя, восени в оброблену землю висівали озиму пшеницю і доглядали за нею до завершального циклу. Після збирання, обмолоту, помолу, напередодні переходу до 5-го класу (30 серпня), випікали у шкільній їдальні коровай та різні печива і проводили свято.

Традицією у Павлівській школі було також оволодіння кожним учнем вміннями технічної справи (керування трактором чи автомобілем), садівництва, рослинництва. Не менш як 100 разів кожен учень брав участь у благоустрої селища, деревонасадженнях, виготовлення приладдя чи посібника для кабінетів школи. Це зміцнювало почуття індивідуальної відповідальності перед однолітками та надавало можливості до самореалізації як суб'єкта трудової діяльності.

7. МОРАЛЬНО-ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ

Взаємозв'язок морального й естетичного чітко простежується у наступному положенні В.Сухомлинського: “Відчування краси природи, активне творення прекрасного я назвав би дорогоцінними вправами душі, потрібними для того, щоб людина прагнула бачити красу людини, її душі, прагнула утвердити прекрасне в самій собі, ненавиділа легкодухість, слабовілля”.

В.О.Сухомлинський вважав, що моральне виховання є особливою виховною діяльністю, зі своїми закономірностями, що потребують довготривалого впливу, певних форм та методів. Дітей у цьому зв'язку необхідно вчити бачити, відчувати, жити для людей, співчувати, співпереживати.

Виходячи з того, що такі моральні поняття, як добро і зло, милосердя і жорстокість, правда і неправда, відвертість і лицемірство, краса і потворність, щедрість і егоїзм, лежать в основі загальнолюдської особистої моралі, а також є психологічною структурою гуманізму; включати їх до виховних технологій необхідно з раннього дитинства.

Оскільки в молодшому шкільному віці все, що сприймає, робить і думає учень, більшою мірою переймається емоційними почуттями, а в підлітка до почуттів дода-

ється усвідомлення мотивів поведінки, то неможливо уявити систему морального виховання без таких компонентів, як почуття радості і горя, задоволення і незадоволення, впевненості й невпевненості, ствердження й заперечення. Отже, лише тоді, коли школяр правильно і глибоко усвідомлює, відчуває ці категорії, він готовий до сприймання таких понять, як громадянин, батьківщина, народ тощо. Від простого до складного – така діалектика моральності В.Сухомлинського.

Природно, що таке виховання розпочинається з розвитку у дітей любові до матері, рідних. Засобами виховання у досвіді В.Сухомлинського були слово, вправляння, суспільно корисна праця, традиційні шкільні свята (матері, дівчат тощо). В останні роки діяльності цементуючою якістю, яка поєднує моральне та естетичне, у вченого виступає духовність. Саме остання опосередковує інші риси особистості і разом з тим діє як фактор, що надає їй цілісного характеру. Розвиток духовності доконечно передбачає естетичне збагачення школярів.

У статті *“Гармонія трьох начал”*, книгах *“Павлиська середня школа”*, *“Сто порад вчителів”* педагог розкриває засоби естетичного становлення дітей та підлітків, серед яких вирізняє природу, красу слова, музику, живопис, казку. Традиційно у Павлиші проводились свята естетичного спрямування (свято пролісків, конвалій, троянд, польових квітів). Морально-естетичному збагаченню вихованців слугувала й спеціально складена вченим програма дитячого, підліткового та юнацького читання класичної художньої літератури. Відомо, що й сам педагог не лише знав художню класику, але й міг напам’ять відтворювати цілі сторінки як віршованих, так і прозових текстів. До останніх років життя він щоденно тренував пам’ять шляхом заучування різних творів.

Особливе місце в естетичному розвитку учнів, на думку вченого, займає музика. *“Як гімнастика випрямлює тіло, так музика, – писав він, – випрямлює душу дитини”*. За його переконанням, музика є засобом самовиховання та розвитку духовності школярів. До засобів естетичного виховання вчений відносив красу пришкольного містечка. Тому у Павлиші, крім гарних квітників, і нині можна помилуватися ошатними шкільними алеями.

8. РОДИННЕ ВИХОВАННЯ

В.О.Сухомлинський першим у вітчизняній педагогіці 50-х років розпочав організацію педагогічного просвітництва батьків. Про це він пише в *“Етюдах о коммунистическом воспитании”*. Навчання батьків здійснювалося диференційовано. Як вважав педагог, батьки мають вчитися стільки ж років (у батьківській школі), скільки й діти. Загалом у педагогічній системі В.Сухомлинського утвердилася певна система родинно-шкільного виховання, за якої батьки повинні були стати активними помічниками вчителів. Цьому сприяло не лише навчання батьків, але й спільне проведення свят, різноманітних суспільно – корисних справ.

У *“Батьківській педагогіці”* вчений кардинально, по-новому осмислює взаємозв’язки родини і школи. Головним у цьому зв’язку виступає глибоке народне підґрунтя. Спираючись на народні бувальщини, легенди, оповіді, вчений розкриває кращі набутки етнічних засад виховання. За В.Сухомлинським, кожен народ продукує свою систему етнічних цінностей, яка найповніше відображає його ментальність, особливості національної свідомості. Ці цінності народ відтворює і розвиває через

мову, літературу, мистецтво, фольклор, виробничі відносини, побут, а також через звичаї і традиції.

Тому-то у вищезначеній книзі автор доступно, яскраво й образно показує зразки родинного виховання дітей та молоді з урахуванням етнічних засад нашого народу.

У праці *“Як виховати справжню людину”* він радить майбутнім матерям і батькам вивчати історію свого народу, виробляти шанобливе ставлення до близьких, оскільки святими, за його переконанням, є слова: народ, мати, батько, син. У *“Листах до сина”* й *“Листах до дочки”* вчений підтверджує своє переконання і дає конкретні поради щодо підготовки молоді до родинного життя.

9. ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ ВЧИТЕЛЯ

У *“Павлівській середній школі”* В.Сухомлинський розкриває складові педагогічної професії. При цьому він на конкретних прикладах показує особливості становлення керованого ним колективу. Природно, що найважливішим у педагогічній діяльності, за його переконанням, є любов і повага до дітей.

Без сумніву, Василь Олександрович сам був феноменальним вчителем, оскільки, за винятком біології, хімії і фізики у старших класах, сам міг провести будь-який урок (і проводив). Звичайно, він насамперед постійно збагачувався знаннями. Його бібліотека включала всю тодішню не лише фахову, а й соціологічну, психологічну, педагогічну літературу, яка видавалася в тодішньому Союзі РСР. Маловідомим є той факт, що коли вчителі словесності й класоводи відмовилися писати творчі роботи, то на засіданні психологічного семінару він поставив на обговорення 20 (як йому здавалося, кращих) власних творів. Природно, психологічний семінар був суттєвим чинником становлення майстерності павлівських вчителів.

На заняттях семінару не просто обговорювалися певні теми, а обов'язково щоразу дискутувалися проблеми невстигаючих дітей, дії окремих учнів. При цьому В.Сухомлинський спонукав вчителів до глибокого аналізу з урахуванням психологічних та індивідуальних особливостей кожного учня.

Як керівник, В.О.Сухомлинський, по суті, вчив педагогічних працівників майстерності. З цією метою він практикував відвідання, з подальшим обговоренням, системи уроків конкретного вчителя. У *“Розмові з молодим директором школи”* він детально аналізує суперечності становлення педагогічної творчості. Крім глибокої поваги до тих, кого навчає вчитель, останній мусить знати на кілька порядків більше фактичного матеріалу, ніж його містять підручники. Лише за цієї умови з'являється в подальшому потреба у творчості.

У книзі *“Сто порад вчителеві”* вчений розкриває технологію власної творчості. Крім ерудованості, він мав неабияку силу волі, вирізнявся поміркованістю, надзвичайною скромністю, працездатністю (вставав щодня о четвертій годині ранку й писав власні твори до восьмої), людяністю. Крім цього, педагог володів кількома іноземними мовами. У багатьох напрямках педагогічної науки він випередив свій час.

Запитання і завдання для студентів.

Проблемні запитання.

1. Як позначився період “хрущовської відлиги” на науковій творчості В.О.Сухомлинського?

2. Чим вирізняється розуміння мети виховання у В.Сухомлинського від загальнонаукового підходу педагогіки 60-х років?
3. У чому полягає новаторський підхід вченого до формування особистості учня?
4. Обґрунтуйте ідею гуманістичної спрямованості виховання В.Сухомлинського.
5. В чому полягають навчальні новації “школи радості” В.Сухомлинського?
6. Назвіть основні шляхи розвивального навчання за книгою “Павлиська середня школа”.
7. Розкрийте взаємозв’язки становлення колективу і особистості у творчості Василя Олександровича.
8. Обґрунтуйте діалектику виховного процесу у педагогічній системі В.Сухомлинського.
9. Обґрунтуйте сутність принципу індивідуального підходу до особистості учня та шляхи його реалізації у творчості педагога.
10. Які нові методи навчання використовувались у практиці роботи Павлиської школи у 60-ті роки?
11. Розкрийте сутність системи формування громадянина у творчості вченого.
12. В чому полягає народознавчий аспект виховання у педагогічній системі В.Сухомлинського?
13. Які основні засади родинно-шкільного виховання у творчості В.Сухомлинського ви можете назвати?
14. В чому полягає розробка завдань, змісту та шляхів трудового виховання у творчості В.Сухомлинського?
15. Які особливості новацій у його системі естетичного виховання ви б відзначили?
16. Назвіть основні шляхи реалізації ідеї В.Сухомлинського про зміцнення здоров’я вихованців.

Теми для рефератів.

1. А.С.Макаренко та В.О.Сухомлинський про формування колективу і особистості.
2. Завдання та зміст формування всебічно розвиненої особистості у спадщині В.Сухомлинського.
3. Місце традицій у вихованні (за А.С.Макаренком та В.О.Сухомлинським).
4. Традиції і новації виховання у творчості В.Сухомлинського.
5. Шляхи та засоби навчання у спадщині В.Сухомлинського.
6. В.Сухомлинський про творчі засоби навчання.
7. В.О.Сухомлинський про роль казки у розвитку молодшого школяра та молодшого підлітка.
8. В.Сухомлинський про становлення лицарських якостей підлітків та юнаків шкільного віку.
9. В.Сухомлинський про особливості виховання дівчат як майбутніх матерів.
10. Взаємозв’язок навчальної та позанавчальної діяльності школярів у творчості В.Сухомлинського.
11. Шляхи реалізації дослідницької діяльності учнів у творчості В.Сухомлинського.
12. Система трудового виховання у творчості В.Сухомлинського.
13. Система морального виховання учнів у спадщині В.Сухомлинського.
14. Система естетичного виховання у Павлиській школі.
15. Система взаємозв’язку школи і родини у творчості В.Сухомлинського.
16. Шляхи підготовки молоді до життя у творчості В.Сухомлинського.
17. Основні шляхи взаємодопомоги важковиховуваним учням з боку вчителя-вихователя у досвіді В.Сухомлинського.
18. Основні напрямки формування професійної майстерності вчителя у спадщині В.Сухомлинського.
19. Шляхи управління школою у педагогічній системі В.Сухомлинського.
20. Основні шляхи реалізації передового педагогічного досвіду у творчій спадщині В.Сухомлинського.

Педагогічні роздуми.

Проаналізуйте уривки з педагогічних творів В.Сухомлинського і спробуйте подати їх власну аргументацію.

“Я глибоко переконаний, що найбільш точним визначенням було б наступне: процес виховання виявляється в єдності духовного життя вихователя і вихованців – в єдності ідеалів, прагнень, інтересів, думок, переживань” (“Розмова з молодим директором школи”).

“Для дитини кінцева мета оволодіння знаннями не може бути головним стимулом розумових зусиль, як у дорослого. Джерело бажання вчитися – у самому характері дитячої розумової праці, в емоційному забарвленні думки, в інтелектуальних переживаннях” (“Серце віддаю дітям”).

“Близькість педагогічної праці до наукового дослідження полягає передусім в аналізі фактів і в необхідності передбачити. Вчитель, який не вміє або не бажає вникати думкою у глибину фактів, в причинно-наслідковій зв'язки між ними, перетворюється в ремісника, а його праця за відсутності вміння передбачати стає мукою: вчитель мучить дітей і мучиться сам” (“Розмова з молодим директором школи”).

“Праця як цілеспрямований вплив на особистість особливо тісно пов'язана багаточисленними залежностями й зумовленостями з іншими виховними впливами, а якщо ці залежності й зумовленості не реалізуються, праця перетворюється в набридлий обов'язок, не надає нічого ні розуму, ні душі” (“Серце віддаю дітям”).

“Посмішка, захоплення, здивування перед красою уявлялись мені ніби стежинкою, яка повинна привести до дитячих сердець” (“Серце віддаю дітям”).

“Краса й жива думка так органічно пов'язані, як сонце й квіти. Поетична творчість розпочинається з бачення краси. Краса природи заострює сприймання, пробуджує творчу думку, наповнює слово індивідуальними переживаннями” (“Серце віддаю дітям”).

“Культура виховного процесу в школі багато в чому визначається тим, як насичене шкільне життя духом музики. Як гімнастика розпрямлює тіло, так музика випрямлює душу” (“Этюды о коммунистическом воспитании”).

“...Духовний світ колективу й духовний світ особистості формується завдяки взаємному впливу. Людина багато виносить з колективу, але й колективу не існує, якщо відсутній духовно багатий світ людей, з яких він складається” (“Бачу людину”).

“Дійсна школа виховання сердечності, душевності й чуйності – це сім'я: ставлення до матері, батька, дідуся, бабусі, братів, сестер є випробуванням людяності” (“Серце віддаю дітям”).

Практичні завдання.

1. На основі аналізу книги “Серце віддаю дітям” розробіть технологію (з виділенням етапів) складання казок учнями початкових класів та молодшими підлітками.
2. На основі аналізу розділу “Трудове виховання” з книги “Пависька середня школа” коротко опишіть види суспільно корисної та продуктивної праці учнів.
3. Прочитавши книгу В.О.Сухомлинського “Батьківська педагогіка”, проаналізуйте та зробіть групування й систематизацію методів виховання дітей у родині, реалізуючи власні знання з педагогіки.
4. Порівняйте поняття, запроваджені В.О. Сухомлинським: “рівень вихованості школярів” та “рівень виховуваності школярів”. Аргументуйте спільне та відмінне у цих поняттях.

Тести.

1. Провідний метод навчання В.О.Сухомлинського у “Школі радості”:
а) бесіда, б) масовика, в) аналогія.
2. Один з визначальних видів дитячої творчості у пізнавальній діяльності молодших школярів та молодших підлітків (у педагогічній системі В.О.Сухомлинського): а) малювання, б) складання казок, в) спів.
3. Назвіть послідовний ряд педагогів, котрі активно використовували уроки серед природи з дітьми: а) Т.Мор, М.В.Ломоносов, В.О.Сухомлинський; б) К.А.Гельвецій, М.О.Корф, В.О.Сухомлинський; в) В.да Фельтре, Л.М.Толстой, В.О.Сухомлинський.

4. Назва процесу організації поєднання навчальної та трудової діяльності учнів у гуртках Павлівської середньої школи: а) *праця*, б) *майстрування*, в) *дослідництво*.

5. Генералізуюча моральна якість особистості учня (за В.О.Сухомлинським): а) *витривалість*, б) *працьовитість*, в) *гуманність*.

6. Результат сформованості особистості учня Павлівської середньої школи: а) *духовність*, б) *освіченість*, в) *наполегливість*.

7. Послідовний ряд педагогічних творів В.О.Сухомлинського, що віддзеркалює процес формування зростаючої особистості від шести років до соціальної зрілості: а) *“Педагогічний колектив школи”*, *“Павлівська середня школа”*, *“Листи до дочки”*; б) *“Серце віддаю дітям”*, *“Народження громадянина”*, *“Листи до сина”*; в) *“Людина неповторна”*, *“Вірте в людину”*, *“Як виховати справжню людину”*.

8. Який вид навчання є домінуючим у творчості В.О.Сухомлинського?: а) *випереджувальне*, б) *традиційне*, в) *розвивальне*.

9. Назва твору В.О.Сухомлинського, в якому розкриваються особливості впровадження передового педагогічного досвіду: а) *“Сто порад вчителю”*, б) *“Розмова з молодим директором школи”*, в) *“Педагогічний колектив школи”*.

10. Яка з ідей В.О.Сухомлинського є такою, що випередила свій час? :а) *навчання шестирічок*; б) *кабінетний метод навчання*; в) *взаємодія школи і родини*.

РОЗДІЛ XXII

ОСВІТА В УКРАЇНІ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ ДУХОВНОГО ТА НАЦІОНАЛЬНОГО ВІДРОДЖЕННЯ.

План:

1. Демократизація шкільного життя в сучасних умовах.
2. Тенденції в становленні загальної та професійної освіти.
3. Становлення змісту та шляхів національного виховання.

Література:

1. Закон України “Про освіту” //Голос України. – 1996. – 25 квітня.
2. Державна національна програма “Освіта” (“Україна XXI століття”) //Освіта – 1993.-№№ 44, 45, 46.
3. Положення про середній загальноосвітній навчально-виховний заклад // Освіта. – 1993 – 3 вересня.
4. Положення про дошкільний виховний заклад України //Освіта. – 1993. – 10 вересня.
5. Положення про професійний навчально-виховний заклад України //Освіта, 1993. – 17 вересня.
6. Концепція середньої загальноосвітньої школи України. // Інформаційний збірник Міністерства освіти. №№ 1-2, 1992.
7. Концепція національного виховання //Освіта. – 1994. – 26 жовтня.
8. Концепція національного виховання //Освіта. – 1996. – 7 серпня.
9. Концепція виховання у національній системі освіти //Освіта України, 1996.
10. Концепція позакласної виховної роботи загальноосвітньої школи. //Початкова школа. – 1992. – № 5-6.
11. Антология педагогической мысли Украинской ССР.-М., 1988.
12. Бойко А.М.Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації.-К.,1996.
13. Вашенко Г. Виховний ідеал.-Полтава:Полтавський вісник, 1994.
14. Дидактичні аспекти альтернативної освіти, К.:Освіта, 1993.
15. Дубасенюк О.А. Психолого-педагогічні фактори професійного становлення вчителя.-Житомир, 1995.
16. Кузь В.Г., Руденко Ю.Д., Губко О.Т. Українська козацька педагогіка і духовність.- Умань, 1995.
17. Лозова В.І., Брацко Г.В. Питання теорії виховання. – Харків 1995.
18. Основи національного виховання.-К.:Інф.вид.центр “Київ”, 1993.
19. Практикум з педагогіки. /За заг. ред. О.А.Дубасенюк та А.В.Іванченка.-К., 1996.
20. Розвиток освіти і педагогічної думки на Україні (X – поч. XX ст.): Нариси /Відп.ред. М.Д.Ярмаченко.-К., 1991.
21. Учитель і світогляд: проблеми становлення.-Житомир, 1995.

Нарешті здійснилася віковічна заповітна мрія попередніх поколінь нашого народу. Проголосила свою незалежність і поступово набирає сил молода Українська держава. Певна річ, перспективи її розвитку та процвітання значною мірою залежатимуть від правильного науково обґрунтованого навчання та виховання підростаючих поколінь, бо, як цілком справедливо наголошується в преамбулі Закону “Про

освіту”, “освіта – основа інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави”.

У Державній національній програмі “Освіта” (“Україна XXI століття”) підкреслюється, що держава і нація без високого рівня освіти – суспільство без майбутнього. Розбудова системи нової освіти суверенної Української держави має стати основою національного відродження, відтворення інтелектуального потенціалу народу, забезпечення пріоритетності людини, становлення її фізичного та морального здоров'я. Програма передбачає подолання монопольного становища держави в освітній сфері через створення на рівноправній основі незалежних альтернативних структур, виведення української національної освіти на рівень розвинутих країн світу через докорінне реформування її концептуальних, структурних та організаційних компонентів.

1. ДЕМОКРАТИЗАЦІЯ ШКІЛЬНОГО ЖИТТЯ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Освіта в Україні ґрунтується на засадах гуманізму, демократії, національної свідомості, взаємоповаги між націями і народами. Ці традиції сягають ще в давню історію української школи. Так, Статут Львівської братської школи (кінець XVI ст.) проголошує рівність усіх учнів: “Багаті перед убогими нічим не можуть бути в школі вищі, як тільки наукою, тілесно ж всі рівні”. в Статуті звертається велика увага і на необхідність гуманного ставлення учителя до учнів: “Учитель повинен і вчити і любити дітей всіх однаково, як синів багатих, так і сиріт убогих, і тих, хто ходить по вулицях, просячи шматок хліба”. Гуманне ставлення до дітей може забезпечити тільки добродісна людина, тому до вчителя ставились високі вимоги: “Дидаскал, або вчитель, має бути благочестивий, розсудливий, смиренномудрий, лагідний, стриманий, не п'яниця, не блудник, не хабарник, не гнівливий, не заздрисний, не сміхотворець, не лихослов, не чародій, не басносказатель, не посібник ересей, але прихильник благочестія, в усьому являючи собою взірць добрих діл”.(Антологія педагогической мысли Украинской ССР.-М., 1988.-С.79). Такі вимоги до школи та вчителя відстоювали та запроваджували в практику навчання видатні українські просвітителі Стефан Зизаній, Кирило Ставровецький, Памво Беринда, Іов Борецький, Інокентій Гізель, Симеон Полоцький, Григорій Сковорода та багато інших.

Демократизація освіти та виховання підрастаючих поколінь була основною метою життєдіяльності видатного вітчизняного педагога К.Д.Ушинського, який у другій половині XIX століття висував найпрогресивніші для того часу ідеї в галузі народної освіти. За істинно народну, прогресивну школу, що дає дітям глибокі наукові знання, виступав і великий син українського народу Тарас Григорович Шевченко. У різних формах висловлював він протест проти каральних методів виховання.

У сучасній школі суверенної України навчально-виховний процес спрямований на всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими кадрами.

Важливим аспектом демократизації сучасної школи є розвиток системи самоврядування, реформування управлінської сфери. Законом України “Про освіту” в українській національній школі створено органи самоврядування, до складу яких входять насамперед загальні збори (конференція) колективу закладу освіти; районна, міська, обласна конференції педагогічних працівників, з’їзд працівників освіти Автономної республіки Крим, Всеукраїнський з’їзд працівників освіти. На рівні загальноосвітньої школи демократизація управління здійснюється у формі запровадження шкільних рад, до складу яких входять: 30% – від учителів і персоналу школи, 30% – від учнів з 13-річного віку, 30 – 40% – від батьків і представників громадськості.

Органи громадського самоврядування в освіті вносять пропозиції щодо формування державної політики в галузі освіти, вирішують в межах своїх повноважень питання навчально-виховної, науково-дослідної, методичної, економічної та фінансово-господарської діяльності закладів освіти. Повноваження органів громадського самоврядування в освіті визначає в межах чинного законодавства Міністерство освіти України за участю представників профспілок, всеукраїнських педагогічних (освітнянських) об’єднань.

Створення демократичних засад в життєдіяльності закладів освіти незалежної України сприяє й відповідному формуванню демократичних стосунків між учасниками навчально-виховного процесу. Люди поступово звикають до елементарних, вироблених віками правил співжиття, до виконання їх без насилля, без примусу, без застосування того особливого апарату для примусу, що, як відомо, називають державою авторитарного стилю відносин.

В сучасному українському суспільстві, як, певна річ, і в інших демократичних державах, розвиваються такі основні види людських відносин: дружні, товариські, високоморальні, правові, відповідні встановленим етичним нормам; негативні, недружелюбні. Завдання школи, сучасного вчителя-вихователя полягає в тому, щоб формувати у своїх вихованців саме дружні, високоморальні, товариські морально-естетичні відносини.

Успішність діяльності сучасної школи в значній мірі залежатиме від того, чи відмовиться в цілому суспільство від стереотипів минулих часів, чи готове воно перейти до перебудови взаємовідносин, чи готова сама школа до заміни педагогіки вимог і заборон, авторитарності на педагогіку співробітництва і співдружності, наукової виховної мудрості.

У вихованні учнів педагоги та батьки як партнери доповнюють один одного. Критерієм і мірою їхньої діяльності є дитина, її фізичне і моральне здоров’я, всебічний розвиток. Одним із важливих показників виховної діяльності сім’ї і школи у їхній єдності і взаємодії є постійна турбота про широке впровадження в практику своєї виховної діяльності етнопедагогіки, педагогіки народознавства, які є природною основою єднання родинного і шкільного виховання дітей.

2. ТЕНДЕНЦІЇ В СТАНОВЛЕННІ ЗАГАЛЬНОЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

В листопаді 1993 року прийнята Кабінетом Міністрів і підписана Президентом України Державна національна програма “Освіта” (“Україна XXI ст.”), в якій визначено “стратегію розвитку освіти в Україні на найближчі роки та перспективу на XXI

ст., створення життєздатної системи безперервного навчання і виховання для досягнення високих освітніх рівнів, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації”.

Державна національна програма “Освіта” (“Україна ХХІ ст.”) визначає стратегічні завдання реформування освіти в Українській державі: відродження і розбудова національної системи освіти як найважливішої ланки виховання свідомих громадян Української держави, формування освіченої, творчої особистості; виведення освіти в Україні на рівень розвинених країн світу шляхом докорінного реформування її концептуальних, структурних, організаційних засад. Передбачається створення на рівноправній основі недержавних, та глибока демократизація традиційних навчально-виховних закладів.

У програмі “Освіта” визначені також пріоритетні напрями, основні шляхи і принципи наступного реформування освіти. Вони спрямовані на досягнення певних стратегічних цілей. Зокрема, досить конкретно визначаються шляхи реформування кожної з ланок системи освіти: дошкільного виховання, в якому поєднуються сімейне і суспільне виховання; загальноосвітньої підготовки на національній основі, в якій реформуванню піддаються зміст гуманітарної та природничо-математичної освіти, трудової та фахової підготовки в середній ланці освіти. Суттєва увага приділяється національному вихованню, головною метою якого є набуття молодим поколінням соціального досвіду успадкування духовних надбань українського народу, формування високої мовної культури, оволодіння українською мовою.

В галузі вищої освіти передбачається як стратегічне завдання – перехід до гнучкої, ступеневої системи підготовки фахівців для підвищення освітнього і культурного рівня суспільства, піднесення вищої освіти в Україні на рівень досягнень найбільш розвинених країн світу шляхом здійснення ряду міжнародних проектів та інвестицій. Проектується також подальше підвищення рівня і ефективності наукових досліджень у вищій школі.

Отже, основні завдання реформування і оновлення освіти – це:

1) реформування змісту освіти в напрямі приведення його у відповідність з новою філософією, метою і завданнями виховання громадянина України;

2) формування системи і обсягу знань, умінь та навичок на різних рівнях, формах навчання; вироблення відповідних державних стандартів змісту освіти, розробка критеріїв їх визначення;

3) оптимальне поєднання гуманітарних і природничо-математичних знань (базових і за вибором).

Певна річ, основною, найбільш важливою і необхідною ланкою реформування і оновлення освіти є загальна середня освіта, яка повинна забезпечувати максимальний розвиток дитини як особистості, її нахилів, здібностей, талантів, трудову підготовку, професійне самовизначення, формування загальнолюдської моралі, засвоєння визначеного суспільними, національно-культурними потребами обсягу знань про природу, людину, суспільство і виробництво, екологічне виховання, фізичне вдосконалення. Українська держава гарантує молоді право на отримання повної загальної середньої освіти і оплачує її здобуття. Повна загальна середня освіта в Україні є обов'язковою і може отримуватися у різних типах закладів освіти.

У сучасних умовах загальноосвітня школа виступає важливим фактором відродження нації, виховання у молоді національної свідомості і гідності, активним засобом боротьби з національним нігілізмом, з проявами комплексу національної неповноцінності, нижчості, відступництва від своєї нації. Принцип єдиної трудової політехнічної школи на основі ідей гуманізму, демократії та інтернаціоналізму означає надання всім дітям рівних можливостей для одержання освіти, відображає єдність і взаємозв'язок усіх ступенів загальної середньої освіти, її безперервність, наступність всіх компонентів навчально-виховної системи – мети, змісту, методів, засобів і організаційних форм. Школа діалектично поєднує національний та інтернаціональний зміст освіти, забезпечує вступ до скарбниць світової культури, необхідний рівень міжнаціонального спілкування.

Державна система загальної середньої освіти відокремлена від церкви і носить світський характер. Приватно громадяни України можуть навчати своїх дітей релігії індивідуально чи в створюваних релігійними об'єднаннями навчальних закладах і групах. За бажанням дітей чи їхніх батьків у школі може бути організоване добровільне вивчення “Історії релігій”.

Вся діяльність загальноосвітньої школи спрямовується на утвердження гуманістичного призначення освіти, її визначальної ролі в економічному, соціальному, політичному і духовному оздоровленні суспільства. Гуманізація і гуманітаризація школи передбачає зміцнення органічного зв'язку навчання в ній з витоками національної культури, гуманітарними традиціями людства, досягненнями вітчизняної і світової громадської думки, подолання розриву між культурою, наукою і освітою.

Найважливішими напрямками відродження школи є: реалізація в навчанні та вихованні підростаючого покоління ідеї народності на основі засвоєння позитивних традицій національних культур українців та інших народів, що проживають в Україні, відродження ролі школи в розвитку культури народу; демократизація всіх сторін шкільного життя, перетворення школи з відомчої ідеологічної установи в громадсько-державний інститут, відхід від жорсткого одержавлення і регламентації її діяльності, широкий розвиток самодіяльних засад, залучення громадськості до визначення і здійснення шкільної політики; індивідуалізація навчально-виховного процесу, організація його з урахуванням здібностей, нахилів, інтересів дітей та їхнього інтелектуального, фізичного і психічного розвитку, диференціація, яка передбачає варіативність змісту, форм і методів навчання та виховання; інтеграція зусиль всіх соціальних інститутів виховання – сім'ї, школи, позашкільних установ, виробничих колективів, громадських організацій для поліпшення виховання підростаючого покоління.

Ці концептуальні ідеї і положення мають знайти насамперед конкретне відображення в навчальних планах, програмах і підручниках шкіл усіх типів – основних нормативних документах, які визначають зміст їх діяльності.

Зміст навчального матеріалу загальної середньої освіти поділяється на державний і шкільний компоненти. Державний компонент забезпечує соціально необхідний для кожної молодої людини обсяг і рівень знань, умінь і навичок. Він опрацьовується та методично забезпечується Міністерством освіти України і включає: мовно-літературну освіту (рідна, державна та іноземна мова та література), математику і основи інформатики, суспільні предмети (історія, географія з елементами економіки,

правознавство), естетичні предмети (музика, образотворче мистецтво), трудове навчання і фізичну культуру.

Навчальний час між шкільними дисциплінами (з урахуванням вибірково-обов'язкових предметів) розподіляється так: суспільно-гуманітарний цикл – 40-46%, природничо-математичний – 30-35%, естетичний – 10%, оздоровчо-трудоий – 21%.

Шкільний компонент складається з вибірково-обов'язкових предметів, індивідуальних та групових занять, курсів за вибором і профільного навчання, факультативів. Цей резерв часу становить в середній загальноосвітній школі 78 – 104 години на тиждень, або 24-26%, а в старших класах – 35-40% усього навчального часу. Шкільна рада реалізує цей резерв для задоволення потреб дітей через організацію компенсуючих і розвивальних занять, поглиблене вивчення окремих предметів, введення нових курсів та поглиблене і профільне їх вивчення, заняття учнів за індивідуальними програмами. Шкільний компонент має реалізувати регіональні особливості й умови, в яких працює школа.

Новим у шкільному компоненті є введення вибірково-обов'язкових предметів, які визначаються шкільною радою в межах загального сумарного навантаження. Ці дисципліни дають можливість поглибити знання і вміння учнів насамперед з рідної, державної та іноземних мов, математики; доповнити державний компонент важливими курсами з історії, культури та мистецтва, основ економіки, екології; запровадити профільне (професійне) навчання в старших класах; передбачити спеціальні заняття з охорони життя і здоров'я дітей.

Надзвичайно важливим завданням оновлення змісту освіти є широке вивчення народознавства, що в поєднанні з краєзнавчою роботою дасть глибокі і системні знання про особливості й цінності традицій та культури українського народу і національних меншин, приучить молодь до народних надбань, національної історії, звичаїв, побуту в органічному взаємозв'язку із загальнонародською культурою.

На національній основі перебудовується зміст історичної і географічної освіти. Так, з історії запроваджено два курси: “Всесвітня історія” та “Історія України”. Зміст історичних дисциплін має враховувати процеси, які нині відбуваються у методології історії стосовно утвердження нової концепції історичного процесу. Принциповим є осмислення історичних фактів, подій і явищ, різноманітності шляхів розвитку суспільства відповідно до життєвої правди.

Різко змінився в умовах самостійної України і підхід до вивчення предметів мовно-літературного циклу. Пріоритетна роль тут відводиться вивченню рідної мови та літератури (20-25% навчального часу). Оволодіння українською мовою як державною є обов'язковим для всіх учнів загальноосвітньої школи. Мова одного з народів України (російська, польська, румунська, чеська тощо) може вивчатись на комунікативно-практичному рівні, переважно на II ступені навчання, згідно з побажаннями учнів (вибірково-обов'язкові предмети).

Враховуючи значне розширення міжнародних зв'язків, важливого значення набуває вивчення школярами іноземних мов, на що в базовому навчальному плані відводиться до 20-34 годин на тиждень.

Зміст природничо-математичної підготовки учнів формується з урахуванням класичних основ відповідних дисциплін, тенденцій розвитку науки, економіки. Цикл цих предметів обов'язковий для вивчення в усіх типах шкіл на всіх ступенях навчан-

ня. Однак у змісті природничо-математичної підготовки необхідно посилити її гуманістичний аспект. Підвищенню ефективності навчання безумовно сприятиме підготовка варіативних навчальних програм, різнорівневих підручників.

Ефективним методом здійснення диференціації в старших класах загальноосвітньої школи є профільне навчання, покликане забезпечити глибоку допрофесійну підготовку старшокласників у тій сфері знань і діяльності, в якій у них виявилися здібності: гуманітарні, фізико-математичні, хіміко-біологічні, технічні, сільськогосподарські, економічні, художньо-естетичні, екологічні, педагогічні тощо.

В останні роки в процесі реалізації принципів гуманізації освіти, диференціації навчання педагогічний процес все більше спрямовується на особистість кожного учня. Посилилась увага до роботи з обдарованими дітьми: розроблена спеціальна програма "Творча обдарованість". Однією з ефективних форм такої діяльності є організація спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням окремих навчальних предметів, гімназій, ліцеїв тощо.

У навчальних планах для шкіл і класів з поглибленим вивченням окремих предметів за рахунок шкільного компонента збільшено час на вивчення відповідних дисциплін. Розподіл годин між окремими курсами і темами профільних предметів здійснюється вчителями за спеціальними програмами, розробленими Міністерством освіти, або вчителями спільно з працівниками базових вузів, наукових та інших установ. Зміст трудового навчання узгоджується з поглибленими курсами.

Гімназії та ліцеї працюють за спеціальними навчальними планами, які розробляються педагогічними колективами спільно з вищими навчальними закладами. Міністерством освіти України розроблений базовий навчальний план гімназії, який передбачає широкий спектр предметів за вибором: мови народів України, стилістика української мови, старослов'янська мова, латина, грецька мова, народознавство, ораторське мистецтво, поетика, логіка, історія, культура, етнографія, людина і суспільство, вступ до філософії, основи екології та економіки, ритміка, хореографія тощо.

Базовий навчальний план ліцею диференціює навчальну роботу учнів за основними профілями: філологічний, історико-філософський, художньо-культурний, фізико-математичний, біолого-хімічний, економічний, технічний. Їх кількість і зміст визначаються конкретним педагогічним колективом відповідно до потреб учнів і кадрового та навчально-методичного забезпечення. Додаткові предмети в ці навчальні плани вводяться залежно від напрямів і профілів: основи етики, естетика, культура та мистецтво України, основи моделювання та конструювання тощо. Для учнів відкриваються широкі можливості щодо вибору додаткових курсів. Зокрема, на технічному профілі ліцею можуть пропонуватись: мікропроцесорна техніка, електротехніка, електроніка і радіотехніка, ергономіка, соціальна психологія, аудіо – і відеотехніка, дизайн, менеджмент та підприємництво, основи сучасного виробництва, інформатика й управління.

Професійна освіта в Україні здійснюється в системі вищих та середніх спеціальних навчальних закладів: в багатопрофільних університетах, академіях, інститутах, коледжах, технікумах, технічних, педагогічних, медичних та мистецьких училищах. Професійно-технічна освіта надається в середніх професійно-технічних училищах, які забезпечують підготовку кваліфікованих робітників.

Відповідно до статусу вищих закладів освіти встановлено чотири рівні акредитації:

– перший рівень – технікум, училище, інші прирівняні до них вищі заклади освіти;

– другий рівень – коледж, інші прирівняні до нього вищі навчальні заклади освіти;

– третій і четвертий рівні (залежно від наслідків акредитації) – інститут, консерваторія, академія, університет.

Вищі заклади освіти здійснюють підготовку фахівців за такими освітньо-кваліфікаційними рівнями:

* молодший спеціаліст – забезпечують технікуми, училища, інші види закладів освіти першого рівня акредитації;

* бакалавр – забезпечують коледжі, інші заклади освіти другого рівня акредитації;

* спеціаліст, магістр – забезпечують вищі заклади третього і четвертого рівнів акредитації.

Вищі заклади освіти у встановленому порядку можуть створювати різні типи навчально-науково-виробничих комплексів, об'єднань, центрів, інститутів, філій, коледжів, ліцеїв, гімназій.

Підготовка фахівців у вищих закладах освіти може проводитися з відривом від виробництва (очна), без відриву (вечірня, заочна форма), шляхом поєднання цих форм, а з окремих спеціальностей – екстерном. Станом на листопад 1996 року в Україні функціонувало 163 вузи III – IV рівнів акредитації, 735 вищих навчальних закладів I – II рівнів акредитації та 123 вищих закладів освіти недержавних форм власності. Вищу освіту в сучасній Українській державі мають можливість здобувати близько 35 відсотків випускників загальноосвітніх шкіл, ПТУ та технікумів. В розвинутих країнах світу система вищої освіти забезпечує можливість вступу до вищих навчальних закладів значно більшому відсотку випускників середніх шкіл. В Англії, наприклад, місцями у вузах забезпечуються 53 відсотки молоді, у Німеччині – 58, США – 60 відсотків. Цікаво, що в так званих азіатських країнах-тиграх цей показник сягає ще більш високого рівня, що і зумовило їх стрімкий вхід до світової еліти. Скажімо, в Японії майже 80% випускників шкіл вступають до вузів. У недалекому майбутньому в цій країні планують запровадити обов'язкову вищу освіту, як того вимагає невідпинний розвиток надсучасних технологій. (Урядовий кур'єр, 1996, 12 листопада).

3. СТАНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ТА ШЛЯХІВ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

Державна національна програма “Освіта” та Концепція національного виховання визначили пріоритетні напрями та шляхи забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації. В Україні, як і в інших країнах світу, історично склалася своя система виховання, яка максимально враховує національні риси і самобутність українського народу.

Після довготривалої заборони вільного розвитку української культури, нехтування українською національною системою виховання в умовах існування уже вільної і незалежної Української держави почала відроджуватися, а в значній мірі і фак-

тично знову створюватися українська національна система виховання, яка впливає з глибинних національно-виховних традицій свого народу.

Як немає людини взагалі (абстрактної, безликої, без конкретної національної належності), так немає і виховання взагалі, а є, як зазначав у свій час ще видатний вітчизняний педагог К.Д.Ушинський, виховання російське, англійське, німецьке тощо. Він наголошував, що “ставши одним одним із елементів державного і народного життя, громадське виховання пішло в кожного народу своїм особливим шляхом, і тепер кожен європейський народ має свою окрему характеристичну систему виховання”. (Ушинський К.Д. Вибр. твори: В 2 т., т.1, с.46).

К.Д.Ушинський завжди відстоював природне право кожного народу мати свою національну школу, національну систему виховання. На таких же позиціях стояла і відома українська освітня діячка Софія Русова. Вона стверджувала: “Національне виховання забезпечить кожній нації найширшу демократизацію освіти, коли його творчі сили не будуть покалічені, а, навпаки, дадуть нові оригінальні, самобутні скарби задля вселюдського поступу: воно через пошану до свого народу виховує в дітях пошану до інших народів...” (Україна. – 1991. – №4, с.10).

Глибоко досліджуючи і розвиваючи українську національну педагогічну спадщину, обґрунтував теорію національного самовизначення учнів у процесі навчання та виховання класик української та світової педагогіки В.О.Сухомлинський.

Національне виховання – це виховання підростаючих поколінь на культурно-історичному досвіді рідного народу, його традиціях, звичаях, обрядах, багатовіковій виховній спадщині, духовності. Національне виховання є конкретно-історичним виявом загальнолюдського гуманістичного і демократичного виховання. Це одночасно і державне виховання, що здійснюється державними установами, а загальнонаціональне в його змісті діє і поза межами впливу цих установ, має значно ширший діапазон впливу на процес соціалізації особистості.

Національне виховання найбільш відповідає потребам відродження України як незалежної держави. Воно однаково стосується як українців, так і представників інших народів, що проживають в Україні. Саме принцип етнізації виховного процесу і передбачає надання широких можливостей представникам усіх етносів для пізнання своєї історії, традицій, звичаїв, мови, культури, формування власної національної гідності, допомагає пізнати глибину взаємозв'язків кожного з них з українською нацією, її державою; переконатися, що українська незалежна держава охороняє національні права всіх своїх громадян.

У Державній національній програмі “Освіта” підкреслюється, що “головна мета національного виховання – набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, формування у молоді незалежно від національної належності особистісних рис громадянина Української держави, розвиненої духовності, фізичної досконалості, морально-, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури”. Мета, певна річ, повинна бути єдиною для всіх навчально-виховних закладів, громадян України. Така єдина мета виховання є науково обґрунтованим державним стандартом, закріпленим у законах нашої держави.

Система національного виховання ґрунтується на таких фундаментальних принципах: народність; природовідповідність; культуровідповідність; гуманізація; демократизація; безперервність; етнізація; диференціація та індивідуалізація вихов-

ного процесу; систематичність і варіативність його форм і методів; свідомість, активність, самодіяльність і творча ініціатива учнівської молоді, поєднання педагогічного керівництва з ініціативою і самодіяльністю учнів: зв'язок виховання з життям, трудовою діяльністю народу і продуктивною працею; інтегративність виховання як єдність педагогічних вимог школи, сім'ї і громадськості.

Сутнісні основи національного виховання визначаються ідеями національного світогляду, філософії, ідеології, засадами родинного виховання, народної педагогіки, наукової педагогічної думки, що увібрали в себе надбання національної виховної мудрості.

Як відомо, становлення громадянина як особистості розпочинається з виховання дитини в сім'ї. Тут створюються необхідні екосоціальні умови для найбільш повної реалізації потенційних можливостей дитини; створюється атмосфера емоційної захищеності, тепла, любові, умов розвитку почуттів дитини, її самореалізації; засвоєння моральних цінностей, ідеалів, культурних традицій, норм взаємин між близькими людьми і в суспільному оточенні, виховання культури поведінки, правдивості, справедливості, гідності, честі, людяності, здатності проявити турботу про молодших, милосердя до слабих і людей похилого віку; виховання дітей як цивілізованих господарів та підготовка їх до життя в умовах ринкових відносин; формування естетичних навичок, розвиток індивідуальних здібностей і талантів дітей, забезпечення умов для їх творчої практичної діяльності; збереження родинних традицій, сімейних реліквій, вивчення коренів родоvodu.

В дошкільних дитячих закладах уже здійснюється повноцінний і всебічний розвиток дітей – розвиток пам'яті, уваги, мислення, уяви, допитливості, захоплень. Діти оволодівають рідною мовою, їм прищеплюються навички культури спілкування. Започатковуються також у дитячому садку основи трудового виховання дітей, їхньої екологічної культури, моральної орієнтації в національних і загальнолюдських цінностях, набуття життєвого досвіду, розпочинається виявлення ранньої обдарованості дітей, створюються відповідні умови для розвитку дитячих талантів.

У загальноосвітній школі здійснюється уже філософсько-світоглядна підготовка школярів, формування у них наукового світогляду; озброєння учнів знаннями закономірностей розвитку природи і суспільства, народного світорозуміння та світосприймання, національної психології і характеру; формування політичної культури учнів, цілісних уявлень про історію розвитку суспільства і національної культури; розвиток творчого мислення та пізнавального інтересу до ідейно-моральної спадщини, культурно-історичних традицій, міфології, фольклору, вірувань української нації.

Велика увага у загальноосвітній школі приділяється патріотичному вихованню як основі духовного розвитку особистості, складовій частині національного світогляду і поведінки молодшої людини щодо ставлення до рідної країни, до всіх націй і народів; вихованню любові до Батьківщини, відданості їй, активної праці, спрямованої на примноження трудових традицій, звичаїв свого народу; ознайомлення з родинною та батьківською педагогікою.

Дуже важливо, щоб у процесі виховання у загальноосвітній школі приділялась увага формуванню правосвідомості і громадської відповідальності, культури взаємин між учнями і культури спілкування з дорослими, оволодінню учнями відповідними етичними знаннями, нормами поведінки, навичками і уміннями безконфліктної

взаємодії людей, вихованню поваги до людської гідності та честі дівчат і юнаків, умінню встановлювати морально чисті, доброзичливі та гуманні стосунки між статтями, почуття відповідальності та взаємоповаги у відносинах юнаків і дівчат; психологічній підготовці молоді до сімейного життя.

Основними завданнями у виховній діяльності позашкільних закладів є насамперед забезпечення потреб особистості в самореалізації, підвищення інтелектуального, духовного, фізичного, емоційного рівня вихованців шляхом їх участі у різних видах творчої діяльності; створення умов для одержання вихованцями додаткової освіти, набуття ними умінь і навичок за допомогою участі у творчих об'єднаннях за інтересами; пошук, підтримка та розвиток юних талантів та обдарувань, виховання творчої еліти у різних галузях суспільства, стимулювання творчого самовдосконалення дітей та молоді.

Вищі навчальні заклади України покликані забезпечити підготовку свідомої національної інтелігенції, оновлення і збагачення інтелектуального генофонду нації, виховання її духовної еліти, примноження культурного потенціалу, який забезпечить високу ефективність діяльності майбутніх спеціалістів. Вища школа повинна забезпечити виховання майбутніх спеціалістів авторитетними, високоосвіченими людьми, носіями високої загальної, світоглядної, політичної, професійної, інтелектуальної, емоційної, естетичної, фізичної та екологічної культури.

Основними складовими вихованості, загальної і професійної культури випускника вузу мають стати: професійна спрямованість і виробнича майстерність; широкий кругозір і культурно-інтелектуальна ерудиція; національна самосвідомість, демократизм, гуманізм, інтелігентність і моральна бездоганність; гармонія раціонального і емоційного, етичного і естетичного; дисциплінованість і організованість, заповзятливість і ініціативність у повсякденній діяльності; творче натхнення і оптимізм, здібність працювати цілеспрямовано на перспективу і з повною віддачею сил, підхоплюючи цінні думки і оперативно втілюючи їх у життя; підвищена вимогливість до себе, відвертість, конкурентноздатність, розвинута потреба у самоудосконаленні, вміння систематично поглиблювати свій духовний потенціал, зміцнювати фізичні сили і здоров'я.

Запитання і завдання для студентів

Проблемні запитання.

- 1.Що говориться в Законі України “Про освіту” про обов'язки держави щодо здійснення загальної середньої освіти в Україні. Чим, на Вашу думку, викликане таке рішення?
- 2.Перерахуйте і проаналізуйте найважливіші напрями відродження освіти в Україні?
- 3.Що Ви розумієте під поняттям “державний” і “шкільний” компоненти освіти?
- 4.Як Ви розумієте роль і місце виховання та освіти у формуванні людської особистості?
- 5.Як визначається головна мета виховання в Державній національній програмі “Освіта” (“Україна ХХІ століття”)?
- 6.Що Ви розумієте під поняттям “національне виховання”?
- 7.Що таке “національний світогляд”?
- 8.Що Ви розумієте під поняттям “педагогіка співробітництва”?
- 9.Дайте характеристику рівнів акредитації закладів вищої освіти в Україні.
- 10.Які нетрадиційні шляхи здобуття освіти в нашій країні Ви можете назвати?
- 11.Чому необхідна інтеграція національної освіти України в світовий освітній простір?

Теми рефератів.

Розділ 22. Освіта в Україні на етапі національного духовного відродження (90-ті роки ХХст.)

- 1.Сім'я – основна ланка національного виховання учнівської молоді.
- 2.Взаємозв'язок школи, сім'ї та громадськості в національному вихованні учнівської молоді.
- 3.Формування наукового національного світогляду учнів середнього шкільного віку в роботі класного керівника.
- 4.Формування наукового національного світогляду старшокласників в роботі класного керівника.
- 5.Національно-патріотичне виховання учнів середнього шкільного віку (або старшокласників) у позаурочній роботі.
- 6.Правове виховання учнів середнього шкільного віку (або старшокласників) у позаурочній роботі.
- 7.Моральне виховання школярів засобами народознавства.
- 8.Основні шляхи та засоби національного виховання школярів в сучасних умовах.

Педагогічні роздуми (задачі).

1.В учительській один із педагогів сказав: *“Повну загальноосвітню школу всім учням закінчувати обов'язково, бо не всі вони здатні оволодіти визначеною сумою знань”*.

А яка Ваша думка з цього питання?

2.Степан Іванович, вчитель історії, якось в учительській заявив: *“ніякого національного виховання, національного світогляду нема і бути не може. Поняття “виховання”, “світогляд” існують взагалі.*

Як би Ви відповіли на таку заяву-запитання Степана Івановича?

3.Марія Іванівна, директор школи, на одному із методичних семінарів учителів стверджувала, що найголовнішою метою виховної діяльності вчителя є *“хто як розуміє”, “хто як може”*... Якоїсь *“централізованої”* мети виховання нема і не повинно бути.

А як думаєте Ви?

4.*“Виховуючи в молоді патріотизм, здорову національну гордість, свідомість своєї національної гідності, ні в якому разі не можна виховувати в неї безглуздої національної пихи і презирства до інших народів лише на тій підставі, що вони не українці”* (Г.Ващенко).

А як думаєте Ви?

5.*“Існує два погляди на ставлення наставників до учнів. Одні думають, що вчителі – брати, інші – що вони батьки учням...”* (М.І.Пирогов).

А як думаєте Ви?

Т е с т – с а м о о ц і н к а професійно-педагогічної діяльності молодого вчителя (за А.М.Бойко):

Чи можете Ви...:

- А – можу і завжди так дію (3 бали);
Б – можу, але не завжди так дію (2 бали);
В – не можу (1 бал).

1.Поєднувати професійно-педагогічну підготовку, наполегливість, витримку, терпіння з чуйністю, співчуттям і доброзичливістю?

2.Бути спокійним, витриманим, але не байдужим до дітей?

3.Бути принциповим, але не впертим?

4.До себе більш вимогливими, ніж до учнів і своїх колег?

5.Стежити за своєю мовою, чітко формулювати висловлену думку?

6.Відчувати “дух” моди, бути охайним і акуратним?

7.Вибачати завдані Вам образи, враховувати, що слова та дії, які здаються Вам образливими, можуть бути сказані без злого наміру?

8.Визнати чесно свою помилку перед колегами та учнями?

- 9.Слухати співбесідника (колегу чи учня), намагатися не говорити про те, що його не цікавить (не хвилює, чи неприємне для нього)?
- 10.Оцінювати свої вміння та поведінку шляхом критичного аналізу (на прикладі різних педагогічних ситуацій) ?
- 11.Бути непримиреним до всього, що шкідливо відбивається на навчанні та вихованні дітей?
- 12.Реально оцінювати свою працю насамперед за успішністю та поведінкою учнів класу?
- 13.Скласти план самоосвіти та систематично виконувати його?
- 14.Володіти у виховній роботі методами послідовного переконання?
- 15.Поєднувати педагогічну вимогу з повагою до особистості?
- 16.Визнати, що не володієте всією системою виховних засобів і що причина педагогічних невдач саме у вашій недостатній підготовленості?
- 17.Вивчати своїх учнів з цікавістю і бачити передусім позитивне?
- 18.Йти до школи з радістю та цікавими ідеями?
- 19.Володіти своєю емоційною сферою і керувати власним самопочуттям (на уроках, виховних заходах, індивідуальних бесідах)?
- 20.Думати про своїх учнів у вільний від роботи час?
- 21.Звинувачувати насамперед себе, якщо учень скоїв правопорушення?
- 22.Звинувачувати насамперед себе, якщо не склалися відносини співпраці з учнями чи їх батьками?

Якщо Ви набрали від 66 до 48 балів, то дієте правильно і шлях до високих педагогічних результатів відкритий.

Сума балів від 33 до 48 свідчить про те, що Вам необхідно посилити свою професійно-педагогічну підготовку, зайнятися прискореним розвитком педагогічних здібностей, цілепрямованою самоосвітою, підійти для консультації до викладачів кафедри педагогіки чи своїх колег.

Кількість балів менша за 33:

1)задумайтеся над причинами, чи Ви не маєте знань, чи заважають лінощі і не хочете працювати, чи неправильно обрали професію;

1)критично і відверто визначивши причину, наполегливо займіться психолого-педагогічними дисциплінами, самоосвітою та самоорганізацією свого часу, зверніться до викладачів, колег, керівництва школою; якщо не зможете зробити цього, радимо подумати про інший вид діяльності, педагогічна професія обрана Вами помилково.

РОЗДІЛ XXIII

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ У РОЗВИТКУ СВІТОВОЇ ПЕДАГОГІКИ

План:

1. Технократичні концепції соціалізації особистості.
2. Особливості соціалізації особистості (за концепціями авторитарного раціоналізму).
3. Психоаналітична модель соціалізації особистості.
4. Неогуманістичні концепції соціалізації особистості.

Література:

1. Р.Бернс Развитие Я-концепции и воспитание. -М., 1986.
2. Вульфсон Б.Л. Эрих Фромм о воспитании //Советская педагогика.-1991.-№11.
3. Малькова З.А. Гуманизация образования //Образование в мире на пороге XXI века. – М., 1991.
4. Мудрик А.В. Социализация в смутное время. -М., 1991.
5. Обухова Н.Г. Зигмунд Фрейд и психоаналитическая педагогика //Педагогика.-1993.-№2.
6. Психологія і педагогіка життєтворчості: Навч.-метод. посібник /Ред. рада В.М.Доній та ін. -К., 1996.
7. Пилиповский В.Я. Концепции социализации в западной педагогике //Педагогическая мысль в странах запада на современном этапе. – М., 1991.
8. Пилиповский В.Я. Неогуманистическая стратегия обучения в западной дидактике //Педагогика и народное образование за рубежом. – М., 1992.
9. Пилиповский В.Я. Неогуманистические идеи в западной педагогике //Педагогика.-1993.-№6.
10. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М., 1994.
11. Фромм Э. Человек для себя. – Минск, 1992.

Взаємодія людини з суспільством позначається поняттям “соціалізація”, яке має міждисциплінарний статус і широко використовується в педагогіці. Однак зміст цього поняття не є однозначним. У сучасній зарубіжній педагогіці існує широкий спектр концепцій соціалізації особистості, які часто суперечать одна одній у принципових питаннях: від авторитарних та технократичних, маніпулятивних, з одного боку, до педоцентристських, антитехнократичних, гуманістичних з іншого. Розглянемо провідні з цих концепцій, їх духовні витoki та провідні ідеї.

1. ТЕХНОКРАТИЧНІ КОНЦЕПЦІЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Духовним батьком сучасних технократичних концепцій соціалізації особистості можна вважати американця **Джона Уотсона**, пражасновника психологічної течії біхевіоризму. Лейтмотивом його вчення стала ідея про можливість довільної зовнішньої детермінації поведінки людини. Це вчення було розвинуто й удосконалено в роботах видатного американського психолога **Едуарда Торндайка** і його послідовників. Вони стверджували, що, хоча розумовий потенціал індивіда має природжений характер і є лімітованим фактором спадковості, зовнішнє середовище виступає мо-

гутнім “проявником”, стимулятором розвитку цього потенціалу. Тому завданням вихователя є, передусім, організація впливу зовнішнього середовища згідно з класичною біхевіористською схемою: “Стимул – реакція – підкріплення”.

Таким чином, соціалізація особистості з біхевіористських позицій виступає як пристосування індивіда до умов середовища, яке здійснюється шляхом засвоєння ним тенденцій реагувати певним чином на певні ситуації, як модифікація поведінки індивіда з метою його найкращої адаптації до стандартів та норм сучасного суспільства, підготовка “функціональної” людини.

Е.Торндайк розглядав таку адаптацію як формування поведінкових навичок, що означало “вдруковування” зв’язків між стимулами та реакціями. У практичній діяльності таке “вдруковування” передбачало виробку правильних реакцій і усунення неправильних, тобто випробування різних підходів, поки не буде віднайдений правильний варіант реакції, а потім її тренування доти, доки вона остаточно не буде закріплена.

Біхевіористське розуміння сутності соціалізації визначає основний зміст сучасних технократичних, або, як їх ще називають, сцієнтистських (від англійського science – наука) педагогічних теорій. Їх сутність визначається, перш за все, висуненням на перший план питань регулювання зовнішньої поведінки людини шляхом виробки у неї соціально схвалюваних реакцій на основі ретельно розробленої педагогічної техніки.

Провідну роль у сучасній технократичній філософії виховання відіграє *доктрина соціальної інженерії Бурруса Ф. Скіннера* та його послідовників. В основу цієї доктрини, сформульованої, перш за все, у роботах Скіннера “Другий Уолден” (1948) та “По той бік свободи та гідності” (1971) покладено положення про можливість маніпулювання поведінкою індивіда відповідно до визначених цілей навчально-виховного процесу.

При розробці своєї педагогічної технології Скіннер глибоко проаналізував сутність домінуючої протягом тривалого етапу розвитку людства авторитарної педагогічної практики. На його думку, для авторитаризму характерним є, перш за все, застосування методів аверсивного контролю (насилення, покарань, як фізичних, так і вербальних, здійснюваних у формі висміювання, сарказму тощо) як засобів реагування на неправильну поведінку індивіда.

У своїх міркуваннях засновники доктрини соціальної інженерії справедливо зауважували, що насильницькі методи контролю за особистістю перетворюють навчання у неприємну справу, породжують емоційну і навіть фізичну протидію з боку учня, негативно впливають на особистісні та професійні якості вчителів (вони стають дратівливими, агресивними, нездатними до продуктивного творчого спілкування з учнями). Така практика має і може бути докорінним чином змінена шляхом переходу від аверсивних форм контролю до протилежних – підкріплюючих впливів на особистість.

Отже, на думку Скіннера, треба докорінно реформувати практику виховного контролю. В основу її необхідно покласти професійно розроблену систему підкріплень, причому переважно позитивних (заохочення бажаних поведінкових реакцій). Разом з тим повинні застосовуватись і негативні підкріплення (такі, що позбавлять від неприємних ситуацій), які, на думку засновника доктрини, не мають нічого спільного з аверсивним контролем, оскільки дають дитині можливість змінити аверсивну міру впливу на неї, висловивши готовність поводитися необхідним чином. Різницю

між аверсивним контролем і негативним підкріпленням можна зрозуміти з наведеного далі уривку з роботи послідовника Скіннера МакДанієла: “Стояння в кутку до кінця уроку є покаранням, а остракізм доти, доки учень не буде готовим поводитися в класі згідно встановлених правил, є негативним підкріпленням. Різниця, можливо, і невелика, але вона має важливе значення”.

Така стратегія формування особистості базується на принципах *оперантного обумовлення*, розроблених Скіннером. Їх сутність розкривається у наступних положеннях:

1) якщо поведінка веде за собою явно позитивні наслідки (тобто супроводжується позитивним підкріпленням), то воно, ймовірно, буде повторюватись;

2) якщо поведінка не викликає явних наслідків, або ці наслідки є нейтральними (реакція непідкріплення), то вона буде мати тенденцію до зникнення;

3) нарешті, якщо поведінка супроводжується негативними наслідками, інакше кажучи, покаранням (негативним підкріпленням), то індивід буде прагнути змінити її таким чином, щоб уникнути цих наслідків.

Оперантна поведінка є, за Скіннером, добровільним поведінковим актом, який здійснюється у бажаному для вихователя напрямі. Під поведінкою ж психологи біхевіористського напрямку розуміють всі види реакцій, притаманних людині (Р.Тайлер). Тобто, всі види життєвих проявів людини розглядаються біхевіористами крізь призму “відкритої поведінки” – поведінкових актів, що піддаються об’єктивному виміру.

Критики технократичної концепції соціалізації особистості справедливо підкреслюють, що її автори нехтують всією повнотою внутрішнього світу дитини, її морально-ціннісною сферою, оскільки ця сфера не піддається об’єктивному виміру.

Щодо трактування мети та методів здійснення освітнього процесу, представники технократичної педагогіки дотримуються таких позицій. Метою навчання є оволодіння учнями певним “поведінковим репертуаром”, що включає чітко визначену систему знань, умінь та навичок, які можна реально продемонструвати та проконтролювати. Така постановка цілей вимагає, як пише послідовник Скіннера, американський педагог та психолог Т.Герман, високого ступеня чіткості і структурної визначеності навчального процесу, “коли вчителі та учні точно уявляють, якою є мета навчання і що, у відповідності до неї, необхідно засвоїти учням. Ясність такого роду не дозволяє вчителям приховати недоліки мислення завісою гарно озвучених, але, у кінцевому рахунку, цілком розпливчатих ідей”. Критики такого підходу вважають, що через таку “чіткість” та “визначеність” фактично знімається питання про творчий характер викладання, оскільки ідеалом стає точне слідування за приписаним шаблоном діяльності. Сама ж вона перетворюється у муштрування учнів у виконанні тестів.

Отже, у технократичній стратегії соціалізації особистості провідну роль відіграє ідея модифікації поведінки дитини у бажаному напрямі шляхом досконало розробленої системи заохочень та покарань.

Вже у 80-ті роки на Заході регулярно друкувались роботи, присвячені проблемам модифікації поведінки як в умовах шкільного навчання, так і в будь-яких інших організованих групах – від дитячого садка до виправних закладів та армії.

Важливим теоретичним джерелом для розробки програм модифікації поведінки слугує *теорія соціального навчання А.Бандури*, в якій йде мова про важливість для формування поведінкових навичок індивіда (або групи індивідів) наслідків поведінки “моделі”, яку вони спостерігають. В таких умовах учні навчаються шляхом

спостереження за поведінкою “моделі” (в якості моделі слугує інший учень або група учнів), зосереджуючи увагу на винагородах, які вона отримує внаслідок бажаного для контролерів (вчителів, батьків) способу дій. В результаті, як передбачає автор концепції соціального навчання, учні будуть прагнути імітувати дії “моделі”, моделювати свою поведінку у напрямі, необхідному для контролерів, з метою отримання позитивного підкріплення (винагороди). Американські дослідники (М.Саундерс) особливо підкреслюють важливість “соціальних підкріплень”, оскільки соціальні контакти і схвалення з боку інших є фундаментальними потребами індивіда. У якості “моделі”, якій повинні наслідувати учні, виступає і сам учитель. Дія його як такої “моделі” є ефективною, якщо учні відчують емоційну прихильність до вчителя, а він, у свою чергу, з повагою ставиться до учнів.

Керуючись ідеєю позитивного підкріплення, Скіннер розробив концепцію *педагогіки без покарань*, згідно з якою вчитель повинен перейти від покарань до позитивного підкріплення шляхом переважного реагування не на невдачі, а на успіхи вихованця. Автор педагогіки без покарань справедливо зауважує, що протягом тривалого часу вчителі вважали своїм першочерговим обов’язком указувати на помилки учнів, між тим як акцентування на їх здобутках приносить величезні позитивні зміни у навчальний процес, підвищує його ефективність.

Подальшим розвитком скіннерівської моделі нерепресивної педагогіки є ідеї американського психолога Д.Примека. У західну педагогіку і психологію увійшов навіть термін “принцип Примека”.

У чому ж полягає його сутність? Справа в тому, що Примек, розглядаючи позитивні підкріплення як найважливіші детермінанти людської поведінки, не обмежується лише їх використанням як післядії поведінкових актів, але звертається до мотивації цих актів (мотивуючого попереднього настроювання особистості). Американський дослідник виходить з того положення, що вихованці готові виконати завдання, навіть не дуже приємне, якщо їх чекає зарані обіцяна винагорода у вигляді улюбленого виду діяльності. Тому необхідні спостереження за дітьми з метою виявлення їх уподобань. Таким шляхом, на думку Примека, можна отримати ключ до бажаного впливу на вихованців.

Ще одним варіантом методики модифікації поведінки особистості є *програма “знакової економії”*. Сутність цієї методики полягає у тому, що учні вступають з учителями в своєрідні договірні стосунки, які передбачають можливість для учнів, як пояснює американський дослідник Т.Герман, заробити знакові (тобто умовні) підкріплення за певні поведінкові акти. Потім зарані визначена кількість знакових підкріплень (ними можуть виступати бали, які записуються вчителями в індивідуальні картки учнів, жетони тощо) обмінюється учнями на реальні матеріальні винагороди (солодощі, канцелярські товари, спортивне знаряддя тощо), або на такі нематеріальні заохочення, як додатковий вільний час, екскурсії тощо. Отже, методика “знакової економії” базується на традиційному для біхевіористської психології механізмі асоціації певних вчинків індивіда, до яких його бажано привчити, з реальним заохоченням цих вчинків.

Ефективність застосування методик модифікації поведінки залежить значною мірою від того, наскільки вчитель, як “агент підкріплення”, володіє його технікою. У керівництвах американських педагогів до таких методик звертається увага на необхідність не обмежуватись лише словесними проявами підкріплення (“так”, “добре”, “молодець”, “правильно”), а використовувати їх широкий невербальний спектр: по-

смішки, жести, легкі дотики, кивки головою тощо. Отже, стиль спілкування з учнями має бути не просто доброзичливим, але ретельно продуманим в інструментальному плані.

На завершення підкреслимо, що при достатньо високій ефективності технократичних сциєнтистських концепцій соціалізації особистості дослідники відмічають той факт, що в них фактично знімається питання про формування внутрішньої духовної сфери особистості, тобто її переконань, ціннісних орієнтацій тощо.

2. ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ (ЗА КОНЦЕПЦІЯМИ АВТОРИТАРНОГО РАЦІОНАЛІЗМУ)

Сциєнтистська маніпулятивна програма соціалізації особистості повинна, на думку її авторів, витіснити з масової школи авторитарні стратегії, що домінують у ній протягом кількох століть. Однак останні не перестають бути актуальними. Причиною цього є зростання у суспільстві насилля, молодіжної злочинності, вандалізму, деградація шкільної дисципліни. У США шкільна дисципліна стала вже національною проблемою. Свідченням цього є те, що одне з головних завдань реформування освіти у програмі “Америка-2000” сформульоване як “перетворення шкіл у безпечне, вільне від наркотиків і насилля соціальне середовище, де створена сприятлива для навчання атмосфера”. В сучасних умовах “педагогіка заборон і покарань” дещо трансформується, відмовляючись від своїх найбільш радикальних проявів, у *авторитарний раціоналізм*.

Теоретичною основою авторитарного раціоналізму є біологізаторські теорії особистості. Серед них – гербартіанство, яке стверджує необхідність придушення дикої жвавості дитини, ортодоксальні теологічні концепції особистості, згідно з якими людина є первісно гріховною істотою, фрейдизм, про який йтиме мова далі. На цій основі представники авторитарного раціоналізму розглядають людину як істоту недосконалу, з мимовільними інстинктами, у якій співіснує добро і зло. Тому лиха частина її натури, агресивна і заздрісна, повинна бути приборкана відповідно до соціальних установлень та звичаїв суспільства. Отже, соціалізація особистості повинна бути спрямована на “загнuzдання”, “приборкання” первісно руйнівних якостей людської природи.

У психологічному аспекті авторитарна стратегія полягає у застосуванні до індивіду неприємних для нього (аверсивних) впливів. У педагогічній літературі такі впливи порівнюють з електрошоком, який застосовують для того, щоб примусити тварину під час дресування реагувати потрібним чином. Як пише американський психолог К.Паттерсон, “контроль засобами неприємних наслідків або покарань приводить до виникнення почуття вимушеної необхідності робити що-небудь для того, щоб уникнути таких наслідків”.

Метою застосування ідей авторитарного раціоналізму у практиці роботи школи її засновники вважають спасіння молоді від “паралічу волі”, “втрати твердого характеру”, формування ідеалів та моральних цінностей, прийнятих у суспільстві, виховання поваги до авторитетів. В ім’я цих високих цілей учителі зобов’язані застосовувати рішучі заходи без коливач та сумнівів. Ці ідеї покладені в основу діяльності “силової моделі школи” (“закритої школи”).

Зупинимось на деяких особливостях функціонування “закритої школи”. В ній існує ієрархічна структура чітко визначених ролей, яка обумовлює характер внутрі-

шкільних стосунків. Поведінка учнів (нижчих у цій ієрархічній структурі) визначається чіткими правилами. Їх порушення веде за собою неминуче покарання. Порушення дисципліни розцінюється як зухвалий виклик владі і небезпека громадському порядку. Цікаво, що у “закритих школах” існує практика, коли вчителі вимагають від учнів більше, ніж від себе, що отримало назву “чесного подвійного стандарту”: вимоги, які ставляться до дітей, є ідеалом, до якого прагнуть і самі вчителі.

Педотехніка застосування покарань стала предметом досліджень багатьох авторів (Т.МакДаніел, Т.Гуд, Дж.Брофі, Дж.Добсон, Д.Дьюк, Ф.Джоунс та ін.). У них вчителям радять, зокрема, діяти профілактично, тобто скласти реєстр “неприйнятних поведінкових актів” і превентивно заборонити їх у формі адресованих учням “правил поведінки”, що викладені лаконічно, безапеляційно. Рекомендуються і можливі форми покарань: догани, позбавлення задоволень, ізоляція від однолітків (стояння у кутку або у шкільній канцелярії), додаткові домашні завдання, фізичні покарання. Більш серйозні провини караються тимчасовим усуненням від навчання та перебуванням у так званих кімнатах заспокоєння в межах школи (шкільних карцерах).

Методика покарань, відображена у книзі Т.МакДаніела “Сила у класній кімнаті”, передбачає їх негайний та обов’язковий характер (“не треба вступати в полеміку і переговори з учнями, якщо ви вирішили, що покарання є необхідним”); покаранню має передувати лише одне попередження (“використовуйте який-небудь сигнал, що повинен попереджувати учнів про неприйнятність їх поведінки та покарання як її наслідок”); учитель повинен зберігати самовладання і діловий тон (“уникайте мстивих або саркастичних реплік, акцентуйте увагу на необхідності покласти край неприйнятній поведінці, а не на своєму ставленні до учня”); не показуйте і не майте будь-яких сумнівів щодо своєї ролі у класі (“якщо підліток намагається уперто бунтувати, краще відучити його від цього. Фізична біль виявляється чудовими ліками”). Покарання, безумовно не єдиний засіб у педотехніці авторитарного раціоналізму. Рекомендації теоретиків стосуються і особливостей прояву рішучого настрою вчителя в момент пропедевтики негативних вчинків (висунення вимог, висловлення погроз, проведення бесід щодо правил поведінки тощо).

Таким чином, головною особливістю соціалізації особистості згідно концепцій авторитарного раціоналізму є формування у молоді моделі “ритуальної поведінки” як показника її соціальної адаптації. Ритуальність поведінки означає, що індивід є достатньо адаптованим до моральних та правових норм суспільства і психологічно та практично готовим до переходу у світ праці. Головним засобом досягнення такої мети виступає інтенсивне дисциплінування молоді шляхом аверсивного контролю в межах школи.

3. ПСИХОАНАЛІТИЧНА МОДЕЛЬ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Творцем теорії особистості, яка покладена в основу *психоаналітичної концепції соціалізації*, став австрійський психолог Зигмунд Фрейд (1856-1939). Згідно з його теорією структура особистості утворює ієрархію з трьох різних, але нерозривних у своїй органічній єдності компонентів – “Воно” (Ід), “Я” (Его) та “Над-Я” (Супер-Его).

“Воно” є вмістилищем несвідомих, інстинктивних за своєю природою, ірраціонально-руйнівних, вічних та позаісторичних імпульсів та потягів, керованих лише “принципом задоволення”. “Воно”, за Фрейдом, утворює потаємний, але найбільш

вагомий пласт психіки індивіда. Людина, за уявленнями, засновника психоаналізу є істотою антисоціальною, оскільки вона несвідомо прагне до задоволення свого “лібідо” – головним чином сексуально обумовлених прагнень та бажань. Суспільство, у свою чергу, трактується як оточення, що є ворожим для особистості. Суспільство контролює і регулює життєві прояви особистості відповідно до власних юридичних, моральних та соціальних норм. Завдяки неослабному соціальному контролю “не-приборкані” імпульси та потяги індивіда утримуються у темній безодні несвідомого, що пригнічує психіку, зумовлює різні невротичні явища.

Поведінка людини лише на основі принципу задоволення веде до її конфлікту з вимогами соціально-культурного оточення, з якими індивід вимушений рахуватись, оскільки хоче уникнути його репресивних санкцій. З цією метою має бути вироблений механізм стійкого самоконтролю, який повинен витіснити у несвідоме “первісні” потяги. Так з’являється “Я” (Его) – механізм, що організує в усвідомлений комплекс імпульси, емоції і дії індивіда. За Фрейдом цей механізм являє собою досить тендітну та крихку споруду над могутнім “Воно” (Ід).

Нарешті, “Над-Я” (Супер-Его) – верхній поверх душевної організації індивіда. Він являє собою сплав моральної “цензури”, моральних настанов та уявлень про соціально схвалювану поведінку, тобто всього того, що засвоюється людиною з дитинства у процесі соціалізації.

Динаміка взаємодії між названими трьома базовими пластами людської психіки розглядається у традиційному психоаналізі, що має місце як у психотерапії, так і у виховному процесі, наступним чином. По-перше, “Я” повинно враховувати умови і вимоги об’єктивної реальності (принцип реальності). По-друге, “Я” відчуває постійний тиск з боку “Воно”, яке є завжди сильнішим, ніж “Я”; конфлікт між вимогами зовнішнього світу і вимогами “Воно” породжує у “Я” внутрішню тривогу, неспокій. По-третє, “Я” відчуває постійний тиск з боку “Над-Я” – моральної свідомості, сумління. Порушення вимог “Над-Я” викликає у людини почуття провини. Цей конфлікт, за Фрейдом, немає вирішення і саме в ньому полягає причина всіх психологічних проблем як окремої людини, так і всього суспільства.

Однією з провідних основ теорії психоаналізу стала **концепція сублімації** як принципу виховання та перевиховання особистості. Під сублімацією розуміється перетворення комплексу несхвалюваних суспільством імпульсів (агресивних, анти-соціальних) у такі форми, що контролюються свідомістю і схвалюються спільнотою. За Фрейдом ті імпульси, що підлягають перетворенню, не можуть перестати існувати, але їх енергію можна спрямувати на досягнення соціально прийнятних цілей (на заняття мистецтвом, наукою, спортом тощо). Отже, в ідеї сублімації висловлена головна виховна настанова психоаналітичної концепції соціалізації особистості: “Там, де було “Воно”, повинно бути “Я”.

У сучасній західній педагогіці користуються популярністю неофрейдистські концепції особистості, провідними з яких є теорії Е.Еріксона, Е.Фромма, А.Адлера та деякі інші.

Зупинимось докладніше на ідеях найбільш відомого у нас представника неофрейдизму – Еріха Фромма (1900-1980). Його перу належать такі роботи, як “Втеча від свободи” (1941), “Людина як вона є” (1947), “Розумне суспільство” (1955), “Без ланцюгів ілюзій” (1962), “Мати або бути?” (1976) та ін.

У своїх працях Фромм висунув ряд контрдоводів ідеям Фрейда щодо детермінованості волі людини незалежними від неї біологічними інстинктами і несвідомими

імпульсами, які визначають глибоку внутрішню порочність людини, її агресивність, перевагу егоїстичних, часто аморальних мотивів. Висловлює Фромм незгоду і з фрейдистським положенням про можливість позитивного виховного впливу на дитину лише у ранньому дитинстві, незгоду з тим, що у більш старшому віці психіка дитини затвердіває і стає непіддатною будь-яким впливам.

Отже, Фромм стверджує у своїй роботі “Мати, або бути?”, що “чим вище знаходиться тварина на східцях еволюції, тим менше є її поведінка детермінованою філогенетично запрограмованими інстинктами”. Втративши ж здібність діяти під впливом інстинктів, людина, щоб вижити, потребує певної системи орієнтації, яка формується значною мірою за допомогою сукупності виховних впливів.

Заперечуючи тезу про споконвічну порочність людської натури, Е.Фромм пише, що людина сама по собі є і не доброю і не злою. Вона є морально нейтральною: в ній закладені і конструктивні і деструктивні потенції. Багато що у їх розвитку залежить від того, як складеться система її внутрішньої орієнтації, яка є значною мірою обумовленою соціальними впливами.

Е.Фромм висуває ідею необхідності докорінного оновлення виховання, яке повинно стосуватись як цілей і принципів, так і методів виховного впливу. Оновлене виховання має бути спрямоване не тільки на інтелектуальну, а й, значною мірою, на емоційну сферу дитини. “Нема жодного сумніву в тому, – писав видатний психолог у своїй праці “Втеча від свободи”, – що творче мислення – як і будь-яка інша творчість, нерозривно пов’язані з емоцією. Однак у наші дні ідеал полягає якраз у тому, щоб жити і мислити без емоцій. Емоційність стала синонімом невірноваженості і душевного нездоров’я. Приймаючи цей стандарт, індивід надзвичайно ослабив себе: його мислення стало убогим і тривіальним”.

Пов’язаним із моральним розвитком особистості має бути, за Е.Фроммом, і естетичне виховання, для якого обов’язковою є гуманістична спрямованість. Позбавлені такої спрямованості, навіть найвищі естетичні ідеали не створюють надійної орієнтації у виборі між добром і злом.

Важливим завданням виховання Е.Фромм вважає формування таких якостей особистості, які у своїй сукупності роблять людину здатною до альтруїстичної любові. Таке почуття (воно не обмежується стосунками між статями, а включає взаємини між батьками і дітьми, учителями та учнями тощо) повинно стати протидією агресивним, садистським імпульсам і холоднокривній жорстокості. Важливу причину розвитку цих інстинктів Е.Фромм вбачає у практиці авторитарного виховання.

У своїй праці “Втеча від свободи” Е.Фромм визначає мету виховання як розвиток внутрішньої незалежності дитини, її неповторної індивідуальності. Автор пояснює, що принцип рівності не означає однаковості людей, тому надзвичайно важливим є індивідуалізоване навчання і виховання, яке враховує неповторні особливості, унікальні риси кожної дитини. Право на свободу, індивідуальність та унікальність однак не означає свавілля і відмови від певного кола загальнолюдських принципів поведінки, якими повинні керуватись як вихованці, так і вихователі.

Центральне місце у концепції особистості, розробленій Е.Фроммом, займає питання про потреби людини і про те, наскільки можливо впливати на їх формування і на способи їх задоволення.

Сутність людини, за Е.Фроммом, визначається її фундаментальними потребами, які носять переважно антропологічний характер. Видатний психолог пропонує свою класифікацію людських потреб. Він відносить до найважливіших потребу у

спілкування та міжособистісних стосунках, потребу у творчості та активності, потребу у пізнанні світу та самопізнанні, потребу в системі орієнтації, потребу у самоствердженні.

Задоволення всіх цих потреб може відбуватись протилежними засобами, які або сприяють, або перешкоджають позитивному розвитку особистості. У визначенні цих засобів Е.Фромм провідну роль відводить вихованню. Воно повинно сприяти розвитку позитивних потреб, перетворенню їх у органічний компонент інтелектуальної та емоційної сфери особистості. Обґрунтовуючи цю ідею, автор “Втечі від свободи” писав, що внутрішня потреба активізує всі сили людини значно більш ефективно, ніж будь який зовнішній тиск. Зовнішній примус завжди викликає психологічну протидію, яка знижує продуктивність праці або робить людину нездатною до вирішення завдань, що потребують розуму, ініціативи і відповідальності.

Таким повинно бути виховання у ідеальному варіанті. Насправді ж, вважає Е.Фромм, воно відображає кризу сучасного суспільства, зачасти деформує органічні потреби, надає їм спотвореної форми. Тому дослідник висуває ідею створення нової інтегральної науки про людину, яка продовжить вивчення проблеми потреб. У подальших дослідженнях, на думку Е.Фромма, необхідно визначити, які потреби є потребами нашого організму, а які – результатом культурного розвитку; які потреби слугують проявом розвитку індивіда, а які є штучними; які потреби активізують діяльність людини, а які роблять її пасивною; які потреби обумовлені патологічною, а які – здоровою психікою.

Таким чином, неофрейдизм не обмежує соціалізацію тільки процесом зовнішньої адаптації – пристосування індивіда до умов соціального середовища шляхом моделювання його поведінки (як це роблять прихильники маніпулятивних технократичних методик). Представники цього кола психологічних і педагогічних концепцій зосереджують свою увагу на вивченні внутрішнього світу людини, на шляхах впливу на її потреби.

4. НЕОГУМАНІСТИЧНІ КОНЦЕПЦІЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ.

Розгляд процесу соціалізації як створення необхідних умов для особистісного самовиразу, а не як спрямованого іззовні потоку стимулів-подразників для формування поведінкового репертуару, є характерним для *неогуманістичних концепцій*.

Історія розвитку сучасних гуманістичних педагогічних теорій сягає часів античності. Її початки ми бачимо вже у методі навчання, що називається сократівським діалогом, оскільки його характерними рисами були: гуманне та поважне ставлення до учня, орієнтація на співробітництво з ним. Особливого розквіту гуманістична педагогічна традиція зазнала в епоху Відродження, коли був відновлений античний ідеал різнобічного гармонійного розвитку особистості. Найвидатнішими її представниками тих часів були В.да-Фельтре, М.Монтень, Ф.Рабле, Е.Роттердамський.

Першим педагогом нового часу, хто цілком відмовився від авторитарності в навчанні, проголосивши принцип “все без примусу”, був В.Ратке, який значною мірою вплинув на формування педагогічного світогляду Я.А.Коменського. Найбільшим внеском засновника педагогічної науки у розвиток гуманістичних її основ є розробка ним принципу природовідповідності виховання як методологічної основи здійснення педагогічного процесу.

У XVIII столітті розвиток гуманістичних основ виховання здійснювався такими філософами, як К.А.Гельвецій, Д.Дідро, Ж.-Ж.Руссо, Г.С.Сковорода, І.Кант. Найбільш завершеної форми концепція ненасильницького виховання набула у цей час у творчості Ж.-Ж.Руссо. Він утверджував істинне виховання як гармонію взаємин між учителем і учнем, що спільно прагнуть до пізнання істини, добра і краси.

Подальший розвиток гуманістична педагогіка отримала у працях та діяльності Й.Г.Песталоцці, Ф.Фребеля, А.Дістервега, К.Д.Ушинського, Л.М.Толстого. Саме Толстой зробив принцип вільного виховання особистості провідною основою своєї педагогічної системи, яка базувалась на розумінні природи дитини як “першообразу гармонії, правди, краси і добра”.

На рубежі XIX – XX століть традиції гуманістичного виховання підтримали і розвинули численні представники реформаторської педагогіки, і, передусім, засновники педагогічної течії педоцентризму О.Декролі, Р.Кузіне, Дж.Дьюї.

Методологічною основою сучасних – неогуманістичних педагогічних концепцій є персоналістичні філософські, соціологічні та психологічні ідеї, серед яких провідну роль відіграють екзистенціалізм, гуманістична психологічна школа та соціально-критична франкфуртська школа.

На думку представників соціально-критичної франкфуртської школи (Т.Адорно, Г.Маркузе та ін.), в сучасному технократичному суспільстві людина все більше відчужується, знеособлюється, втрачає своє “Я”, все більше усвідомлює, що все її життя спрямовується сторонніми для неї силами, знеособленими соціальними інститутами, як то засоби масової інформації, реклама тощо. Саме вони формують смаки людей, їх потреби, життєві цінності, стосунки. В уніфікованому суспільстві виникає уніфікована, або “одномірна”, за Маркузе, людина.

Питання про те, як повернути людині її істинну людську сутність, як зробити її вільною особистістю становить центр уваги філософії екзистенціалізму. Її представники (Ж.-П.Сартр, К.Ясперс та ін.) вважають, що людина повинна творити себе сама, вірити у себе, у свої власні сили. Своєрідним гаслом стали для прихильників цієї філософської течії слова Ж.-П.Сартра “Людина є не що інше як те, якою вона творить себе”. Таке “творіння себе” відбувається у життєвих ситуаціях, коли людині доводиться робити вибір, приймати рішення, керуючись такими загальнолюдськими моральними категоріями, як доброта, довіра, терпимість, любов, вдячність, допомога.

Близькими до екзистенціалістських концепцій “олюднення” людини є і погляди представників “третьої сили” – неогуманістичної психологічної школи. Лідером цієї школи є найвидатніший американський психолог XX століття, батьки якого були вихідцями з України, **А.Маслоу**. У його оригінальній концепції особистості йде мова про те, що сутність людини є апіорно заданою, визначеною, закладеною з моменту народження у “згорнутому” вигляді. Людина залежить від своєї внутрішньої закладеної сутності, тому не може мати повної свободи волі, як це стверджував Ж.-П.Сартр. Головним призначенням людини, за Маслоу, є “відкриття своєї ідентичності, свого справжнього “Я””.

У концепції особистості А.Маслоу розглядається і мотиваційна її сфера. Вона представлена як ієрархічна структура, основою якої слугують “базові потреби” фізіологічного характеру. Тісно пов’язаною з ними є потреба у безпеці. Задоволення цих потреб пробуджує потреби більш високого порядку, які теж є первісно заданими у природі людини. До них відносяться потреби у людському спілкуванні, повазі, лю-

бові і, нарешті, у самоактуалізації, що розуміється як максимальний прояв творчих здібностей особистості.

У своїй роботі “Мотивація і особистість” А.Маслоу сформулював ряд важливих для неогуманістичної стратегії соціалізації особистості положень. Так, він стверджує, що повний, здоровий, нормальний і бажаний розвиток полягає в актуалізації людської природи, тобто в реалізації її потенційних можливостей і в розвитку до рівня зрілості тими шляхами, які диктує ця прихована та потаємна основна природа. Її актуалізація повинна бути забезпечена скоріше ростом зсередини, а не формуванням іззовні.

Щодо впливу зовнішніх факторів формування особистості, за А.Маслоу, від них залежить лише, до якої відмітки на шкалі своїх первісно визначених потреб, включаючи самоактуалізацію, зможе піднятися індивід. Під цим кутом зору слід розглядати і можливості та завдання освіти. Вона повинна найбільш повно і адекватно відповідати істинній натурі людини – в цьому і полягає її гуманна місія. Головне завдання педагога, за Маслоу, полягає у тому, щоб допомогти людині віднайти те, що в ній уже закладено, а не навчати її, “виливаючи” у певну визначену кимось зрані форму.

Однією з найважливіших умов здорового розвитку особистості американський психолог вважає емоційну релаксацію. Дитина повинна зростати в атмосфері, в якій негативні емоційні прояви (страхи, тривожність) зведені до мінімуму.

Іншим видатним представником “третьої сили” у сучасній психології є **А.Комбс**. На відміну від біхевіористів він вважає поведінку симптомом, зовнішнім проявом внутрішнього світу людини. Головні причини тієї або іншої поведінки А.Комбс вбачає у переконаннях, цінностях, емоціях, стосунках, прагненнях людини, тобто у всьому тому, що складає внутрішнє життя особистості. Отже, ефективне виховання вимагає розуміння не тільки зовнішніх проявів особистості, а й внутрішнього її життя. Тому школа повинна орієнтуватись на “пріоритет внутрішнього життя учнів”. З цією метою процес навчання повинен бути реорганізованим таким чином, щоб здійснювати ідею персоналізації. Вона передбачає наповнення навчання для молоді глибоким особистісним змістом, реальне співвіднесення з емоційним світом, в якому велику роль відіграє “Я-концепція” особистості.

“Я-концепція” є, за А.Комбсом, фактором, що у значній мірі зумовлює успіхи та невдачі індивіда у різних видах діяльності, у соціальній взаємодії. Найголовнішою умовою розвитку здорової “Я-концепції” американський психолог вважає позитивний особистий досвід, сформований на основі актуальних для особистості у даний момент прагнень та інтересів. Школи, на його думку, повинні перетворитись у “мікрокосми накопичення такого досвіду..., де вчителі прагнуть активно моделювати гарні людські стосунки”.

Критики А.Комбса безпідставно звинувачують його в тому, що у програмі навчання такого “мікрокосму” не ставиться питання про передачу системи наукових знань, відбувається гіпертрофія індивідуального досвіду.

Однією з найбільш відомих неогуманістичних концепцій соціалізації особистості є **психотерапевтична концепція К.Роджерса**, сформульована ним у роботах “Центрована на клієнті психотерапія” (1951), “Становлення особистості” (1961), “Свобода навчатися” (1969), “Розвиток особистості” (1973) та ін.

Провідні положення теорії К.Роджерса сформульовані у праці англійського педагога та психолога Р.Бернса “Розвиток Я-концепції і виховання”:

концепція особистості К.Роджерса належить до феноменалістичних теорій особистості, сутність яких полягає у тому, що людина живе головним чином у своєму індивідуальному суб'єктивному світі;

Я-концепція розглядається К.Роджерсом як система самосприйняття. Саме Я-концепція, а не якесь реальне Я має значення для особистості та її поведінки; вона виникає на основі взаємодії з оточуючим середовищем, перш за все соціальним;

Я-концепція виступає як найбільш важлива детермінанта реакцій-відповідей на оточення індивіда; разом із Я-концепцією розвивається потреба у позитивному ставленні з боку оточуючих, незалежно, чи є ця потреба природженою чи набутою. К.Роджерс схиляється до думки, що

* ця потреба виникає в процесі соціалізації індивіда і може бути розглянутою з точки зору самоактуалізації особистості;

* оскільки позитивне ставлення до себе залежить від оцінок інших, може виникнути розрив між реальним досвідом індивіда і його потребою у позитивному ставленні до себе. Так виникає суперечність між Я-концепцією і реальним досвідом, що веде до розвитку психологічної дезадаптації;

* головним мотивом розвитку особистості К.Роджерс вважає тенденцію до самоактуалізації;

* головною причиною збожень у розвитку особистості К.Роджерс вважає конфлікт між Я-концепцією та безпосереднім досвідом індивіда.

У здійсненні навчально-виховної роботи К.Роджерс надає кардинального значення ситуаціям міжособового спілкування учителя і учня (у лікарській практиці К.Роджерса-психотерапевта – взаємодії лікаря і пацієнта), в яких Я-концепція дитини отримує можливості для повноцінного розвитку. Можливості такого розвитку залежать значною мірою, за К.Роджерсом, від того, наскільки взаємини є психологічно комфортними. Ця ідея зумовлює педагогічний (психотерапевтичний) імператив К.Роджерса, який полягає у необхідності “безумовно позитивного ставлення до іншого”: чи то до пацієнта з проблемами психіки, чи то до вихованця.

Вивчення міжособових стосунків з позицій психотерапії привело Роджерса до розуміння такого суттєвого механізму розвитку особистості, згідно з яким лише в атмосфері безумовно позитивного ставлення до себе з боку авторитетного іншого пацієнти (вихованці) починають визнавати свої недоліки, погані вчинки і самостійно формують способи прогресивного самоперетворення.

Свій підхід К.Роджерс назвав “центрованою на клієнті терапією”. Вона спрямована на формування у клієнта почуття повної психологічної захищеності, безпеки, впевненості у доброзичливості і повазі до нього з боку терапевта. Відповідно до цього підходу обов'язковою умовою успішного навчання стає апіорне схвалення особистості учня в атмосфері емпатії. Воно передбачає прагнення педагога зрозуміти труднощі і проблеми, що хвилюють вихованця, прояв до нього щирої доброти та допомоги. У результаті такого ставлення повинна виникнути “**співчутлива взаємна ідентифікація**” учителя і учня, що є аналогом стосунків, які виникають у процесі клінічної бесіди між лікарем-психотерапевтом та пацієнтом. К.Роджерс вважає, що створення такої міжособової атмосфери є найважливішим чинником, що зумовлює ефективність навчального процесу. Учитель за таких умов перестає бути авторитарним інструктором, приймає на себе місію неформального навчання, віддає пріоритет емоційній сфері учнів, яка, за К.Роджерсом, повністю визначає напрям їх пізнаваль-

них зусиль. Стосунки з учнями набувають характеру “глибоко особистих зустрічей”. Вчитель стає щирим другом, а не формальним виконавцем певної соціальної ролі.

К.Роджерс вважає, що “викладання – це занадто гіпертрофована функція”, яку слід перетворити у психотерапевтичну взаємодію з учнями. Систематичне ж набуття знань “примушує індивіда не довіряти власному досвіду, сковує істинне навчання”. Головним завданням вчителя засновник психотерапевтичної педагогіки вважає аналіз та усунення перешкод, що заважають учневі у його саморозкритті та психічному розвитку. Внутрішні здібності та нахили дитини мають вивільнятися, а не спрямовуватися іззовні.

Такий підхід не означає, однак, що вчитель як організатор “середовища навчання” може займати пасивно-споглядальну позицію. Він активно взаємодіє з учнями, надає їм емоційну підтримку, сприяє пробудженню пізнавальних інтересів.

Близькою до роджерівської ідеї психологічної комфортності навчання є концепція “*запрошуючого навчання*” американського психолога та педагога У.Перкі, у якій підкреслюється особливе значення відкритого прояву з боку учителя почуття симпатії до учнів. Вчитель керується тим, що дитина безумовно є носієм певних позитивних якостей. “Викладацька філософія” учителя, який виконує роль “мотиватора” у навчальному процесі, виходить з того, що учні схильні поводити себе, навчатись та ставитись до занять так, як це сприймає вчитель. “Запрошуючий стиль” викладання У.Перкі являє собою сукупність повідомлень – “вербальних та невербальних, формальних і неформальних, що є адресованими учням з метою інформувати їх про те, що вони в очах учителя є вільними, відповідальними і гідними людьми”.

Акцент на психотерапевтичній техніці вербального спілкування, розумінні почуттів інших характерний для дидактичної концепції американського педагога Х.Джинотта, який підкреслює, що викладання як професійна діяльність є несумісним з уїдливістю, сарказмом, тобто усім тим, що підриває впевненість учнів у своїх силах, самоповагу, веде до так званих “дидактогенних” неврозів. Уміння вчителя користуватись психотерапевтичним підходом у викладанні підвищує його “особистісну значимість” у житті учнів, сприяє їх стійкій ідентифікації з ним, що слугує важливим чинником внутрішньої мотивації до навчання.

Важливе місце в системі гуманістичних педагогічних концепцій займають ідеї американського педагога **Р.Барта** – одного з лідерів феноменологічного напрямку у дидактичній думці Заходу. Барт виступає проти “жорстких формул” у роботі школи, зокрема, відхиляє систему єдиних вимог до знань учнів. Він вважає, що застосування певного стандарту як мінімально необхідного обсягу знань, умінь та навичок учнів породжує одноманітність і шаблони, в той час як ефективність навчання можуть забезпечити лише вчителі, здатні знайти альтернативні шляхи творчого підходу до кожної дитини. Критики антитрадиціоналістських підходів Барта справедливо зауважують, що творчий підхід до викладацької роботи не виключає застосування апробованих методик, досвіду наукової педагогіки, а прагнення до педагогічних “новачій” не повинно перетворюватись на самоціль.

Р.Барт та його послідовники протиставляють традиційній “відкриті школі”, яка є вільною від примусу та стандартизації, технократичної спрямованості навчального процесу, в якій основою для діяльності є “природа та потреби” дитини. Р.Барт вважає головними ознаками “відкритої школи” такі: класні кімнати відчинені і діти можуть заходити і виходити, нема постійного розташування класного обладнання, діти вільно пересуваються у навчальному просторі і вчитель не робить їм зауважень,

учні можуть переходити від одного виду діяльності до іншого. Відкритим є і час: не існує ніяких обмежень і розпоряджень. Програма є відкритою для вільного вибору учнями і вчителями того або іншого навчального предмету відповідно до інтересів учнів.

Найважливішим завданням школи Р.Барт вважає збагачення учнів досвідом суб'єктивних переживань – саме вони повинні визначити зміст і спрямованість відкритого навчання. Інший ідеолог “відкритої школи” Ч.Ратбоун таким чином визначає головні її настанови: по-перше, до кожної дитини ставляться як до автономного “індивіда, що знаходиться у процесі самоактуалізації”; по-друге, не існує таких знань, якими повинна оволодіти кожна дитина, оскільки значення будь-якого знання залежить від суб'єктивного сприйняття”.

Функції учителя у концепціях Р.Барта, Ч.Ратбуона та інших представників антитрадиціоналізму полягає у створенні необхідних умов для вільної пізнавальної діяльності, що включає спостереження за учнями, передбачення їх потреб і забезпечення можливостей для їх пошукових зусиль у класі.

Для ряду положень сучасної неогуманістичної дидактики характерним є радикалізм (відсутність системного, наукового характеру змісту освіти, систематичних вимог до рівня знань учнів тощо), який, на думку дослідників, ставить під сумнів можливість школи щодо успішної соціалізації молоді. Однак, програма гуманістичної освіти містить і незаперечні і психологічно обґрунтовані позиції. Провідні з них сформульовані відомим російським дослідником сучасної зарубіжної педагогіки В.Я. Пилиповським таким чином:

- 1) емоційно стимулюючий характер шкільного середовища. Особливе значення надається ініціативності учнів у пізнавальній діяльності, міждисциплінарним підходам у співвіднесенні з “особистісними потребами”, а також саморегуляції і “свободі з почуттям відповідальності”;
- 2) навчання в атмосфері теплоти, емоційної щирості, взаємної довіри, відсутності упередженості і погроз з боку вчителя;
- 3) структурування навчального процесу вчителем та учнями на “солідарній основі”, тобто шляхом досягнення взаємної згоди щодо його цілей ;
- 4) неможливість для вчителя виступати у ролі “контролера”, що домінує у навчальному процесі. Він виступає як консультант, завжди готовий допомогти і словом і ділом, як важливе “джерело пізнання”;
- 5) отримання учнем реальної можливості вибору “пізнавальних альтернатив”, відсутність попередньо визначеної вчителем мети кожного конкретного уроку, заохочення дитини до самореалізації у тій або іншій формі, залежно від актуального рівня її розвитку;
- 6) максимальний розвиток потенціалу дитини, стимулювання її творчих здібностей як основна ознака гуманістичної освітньої програми. Сутністю процесу навчання за такою програмою є накопичення суб'єктивного досвіду, набуття знань, важливих для дитини, їх постійне збагачення;
- 7) невикористання оцінки як форми тиску на дитину, форми приниження її; утримування від критичних суджень окрім випадків, коли дитина сама про це просить. Спільне обговорення проблем прогресу у навчанні, способів його оцінки учителем та учнем як умова підтримки позитивної атмосфери у класі.

Таким чином, характерними особливостями гуманістичних концепцій соціалізації особистості є розуміння цього процесу як самоактуалізації “Я-концепції”,

самореалізації особистістю своїх потенцій і творчих здібностей, як процес подолання негативних впливів середовища, що заважають саморозвитку та самоствердженню. Дитина виступає суб'єктом процесу як система, з якою відбувається самостановлення та саморозвиток, що є продуктом самовиховання.

Запитання і завдання для студентів

Питання для самоконтролю

1. Поясніть сутність формули “Стимул – реакція – підкріплення”, що покладена в основу поведінкових біхевіористських технологій соціалізації особистості.
2. У чому відмінність трактування поняття “поведінка” у біхевіористських, авторитарних, фрейдистських та гуманістичних концепціях соціалізації особистості?
3. Поясніть сутність поняття “аверсивний контроль”. Для якої виховної парадигми він є характерним? Що протиставляють такій формі контролю представники інших виховних концепцій?
4. Поясніть сутність концепції виховання як “терапії, центрованої на клієнті”.
5. Проаналізуйте основні положення неогуманістичної дидактичної концепції. Сформулюйте своє ставлення до неї. У чому полягають її сильні та слабкі сторони?
6. У чому полягають мета та завдання виховання за Е.Фроммом?

Теми рефератів

1. Історія виникнення та сучасний стан розвитку біхевіористських концепцій соціалізації особистості.
2. Авторитарно-раціоналістична модель соціалізації особистості: теоретичні основи та особливості педотехніки.
3. Сутність фрейдистського трактування соціалізації особистості.
4. Педагогічні погляди Е.Фромма.
5. Дидактичні основи “відкритої школи”.
6. Психотерапевтична концепція соціалізації особистості К.Роджерса.

Тести

1. Аверсивний контроль є характерним для концепції соціалізації особистості:
а)авторитарної; б)психоаналітичної; в)неогуманістичної.
2. Формула “Стимул – реакція – підкріплення” сформульована: а)Б.Скіннером;
б)Е.Фроммом, в)А.Маслоу.
3. Педагогічні ідеї Сократа, В. да-Фельтре, М.Монтеня, Ж.-Ж.руссо, Й.Песталоцці, Л.Толстого, О.Декролі, Я.Корчака покладені в основу сучасної педагогічної течії:
а)авторитарного раціоналізму; б)неофрейдизму; в)неогуманізму.
4. Автором концепції особистості, згідно з якою її структура утворює ієрархію трьох відмінних але нерозривно пов'язаних у своїй органічній єдності компонентів: “Воно” (Ід), “Я” (Его), “Над Я” (Супер Его) є: а)А.Маслоу, б)Б.Скіннер, в)З.Фрейд.
5. Поняття “сублімація” як основа виховання та перевиховання особистості сформульоване: а)К.Роджерсом, б)З.Фрейдом, в)Ж.-П.Сартром.
6. Теорія первісно (апріорно) заданої сутності людини, закладеної у ній з моменту народження у “згорнутому вигляді” належить: а)Е.Торндайку, б)Б.Скіннеру, в)А.Маслоу.
7. Ідея “співчутливої взаємної ідентифікації” як форми стосунків між учителем та учнем належить: а)З.Фрейду; б)Е.Фромму; в)К.Роджерсу.
8. Автором положення про головне призначення людини як відкриття своєї ідентичності, свого істинного “Я”, як самоактуалізації особистості є: а)Е.Торндайк, б)Е.Фромм, в)А.Маслоу.
9. Автором концепції особистості, згідно з якою головними її потребами є потреби у спілкуванні, у міжособових зв'язках, у творчості, у пізнанні світу та самопізнанні тощо є: а)Б.Скіннер, б)Е.Фромм; в)К.Роджерс.
10. Автором теорії “запрошуючого навчання” є: а)У.Перкі; б)Б.Скіннер; в)А.Маслоу.

11. Ідея організації стосунків між учителем та учнем як “співчутливої взаємної ідентифікації” належить: *а)З.Фрейду;* *б)Е.Торндайку;* *в)К.Роджерсу.*
12. Навчання як накопичення учнем суб’єктивного досвіду, отримання реальної можливості вибору “пізнавальної альтернативи” положеннями дидактичної системи: *а)неогуманістичної орієнтації;* *б)авторитарної орієнтації;* *в)технократичної орієнтації.*

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ВИКОНАННЯ ПРАКТИЧНИХ ЗАВДАНЬ

Історія педагогіки є дисципліною, яка спрямована на утворення умов для використання педагогічних ідей, що пройшли перевірку часом та історичними змінами, для постійного професійного самоудосконалення вчителів, для усвідомлення можливостей застосування цього золотого фонду в навчанні та вихованні сучасної молоді. Тому організація вивчення курсу історії педагогіки потребує особливої уваги і пошуку нестандартних підходів як до викладання теоретичного матеріалу, так і його засвоєння студентами.

Традиційно – інформаційний підхід до проблеми професійного становлення педагога не розв'язує повною мірою завдань розвитку творчого потенціалу учительства. За таких обставин майбутній вчитель знайомиться з готовими висновками, методичними вказівками, інструкціями; однак він не бере активної участі у продукуванні педагогічних рішень. Тому інформація, що набувається педагогом, не стає базою для розвитку історико-педагогічного стилю мислення і не оцінюється з точки зору значущості для розв'язання педагогічних проблем, що виникають у професійній діяльності.

Іноваційний підхід до підготовки вчителів передбачає перехід від традиційно-інформаційної до проблемно-пошукової діяльності і дає можливість поставити вчителя у суб'єктивну позицію, що сприяє стимулюванню активності, творчості, розвитку професійного мислення, тобто дає можливість створити модель педагога, яка б включала предметно-професійний та історико-соціальний контексти майбутньої професії. З цією метою розроблено практичний блок посібника, що включає проблемні питання, навчальні дискусії, тести, кросворди, педагогічні задачі різного ступеня складності, завдання для самостійної роботи.

Проблемні питання. На початку практичного блоку кожної теми наводяться проблемні питання, що наслідують логіку таксономії, розроблену Б.Блюмом у когнитивній сфері. Процес засвоєння знань відбувається за шістьма рівнями:

На рівні *впізнання* студенти демонструють знання фактів, термінології, структур, теорій, принципів, закономірностей, тенденцій розвитку педагогічної думки, досягнення та особистого вкладу в науку видатних педагогів минулого та сучасності, необхідних для наукового обґрунтування педагогічних явищ і процесів.

На рівні *розуміння* студенті показують свою спроможність глибшого засвоєння знань шляхом трансформації навчального матеріалу та інтерпретації основних категорій, законів, принципів.

На рівні *застосування* майбутні педагоги показують уміння використовувати навчальний матеріал у конкретних умовах педагогічної ситуації, спираючись на засвоєні теоретичні положення.

На рівні *аналізу* вони демонструють свою здатність розбивати навчальний матеріал на складові частини у такий спосіб, щоб чітко окреслити його структуру.

На рівні *синтезу* студенти застосовують своє вміння комбінувати елементи, щоб утворити цілісність з певною новизною.

Відповідні навчальні матеріали передбачають діяльність творчого характеру з акцентом на створення нових систем і структур (виступу, доповіді, плану дії, уроку, заходу тощо).

На рівні *оцінки* – демонструють уміння оцінювати значення того чи іншого матеріалу (доповіді, педагогічного дослідження, розв'язання педагогічної задачі тощо), що ґрунтується на чітко розроблених критеріях.

Можна використати проблемні питання такого типу:

1. Проаналізуйте особливості виховної системи А.С. Макаренка за його художньо-педагогічним твором “Педагогічна поема”.

2.Виділіть етапи формування колективу, опрацювавши педагогічний твір А.С. Макаренка “Прапори на баштах” та обґрунтуйте особливості застосування ідеї колективізму в сучасних умовах.

3.Визначіть умови та особливості теорії “вільного виховання” за твором Ж.Руссо “Еміль, або про виховання”.

4.Визначте соціально-педагогічні принципи виховання дітей-сиріт у педагогічних творах І.Г.Песталоцці.

5.Зробіть порівняльну характеристику стилів педагогічної діяльності А.С. Макаренка і В.О.Сухомлинського.

6.Виділіть особливості систем виховання у материнській школі за А.Я.Коменським.

7.Виділіть спільне і відмінне у системі національного виховання, запропонованої Софією Русовою і Григорієм Ващенком.

Навчальні дискусії. Метод навчальних дискусій широко застосовується у проведенні семінарських занять з історії педагогіки.

Це методи навчання і форми організації навчального процесу спрямовані на розв’язання кола завдань, зокрема, сприяння виробленню у студентів уміння виражати свої думки, уміння слухати один одного, виступати у ролі критика, формувати професійне мислення, самостійність, активність, компетентність.

Особливістю навчальних дискусій як форми колективної теоретичної роботи виступає можливість рівноправної активної участі кожного студента в обговоренні теоретичних позицій, запропонованих рішень в оцінці їх позитивності та взаємозумовленості. Успіх навчальної дискусії багато в чому залежить від уміння викладача її організувати, від уміння студентів дискутувати. Різновидом форми навчальних дискусій може бути використання елементів “мозкової атаки” і рольової гри. У першому випадку учасники дискусії намагаються подати якнайбільше ідей, не вдаючись до критики, а потім виділяють головні, обговорюють і розвивають, оцінюють можливості їх доказу або ж заперечення.

У другому випадку навчальна дискусія готується відповідно рольового “інструментарію”, що виражає реальні позиції учасників. Можна ввести, наприклад, роль ведучого, опонента або рецензента, логіка, психолога, експерта, історика і т.п., залежно від того, якою є навчальна тема, мета та завдання дискусії

На роль ведучого призначається студент, який отримує повноваження викладача по організації та проведенню дискусії: доручає студентам зробити повідомлення, керує ходом обговорення, стежить за аргументацією доказів і заперечень, чіткістю використання понять і термінів, коректністю відносин у процесі спілкування.

Роль викладача полягає у проведенні підготовчої роботи, визначенні проблем, що розглядаються, підборі основної і допоміжної літератури, розподілу функцій і форм участі студентів, підведені підсумків дискусії, забезпечені активної участі у дискусії кожного студента. Перед викладачем ставиться завдання створити умови інтелектуальної роботи майбутніх педагогів, використовувати прийоми подолання бар’єрів у спілкуванні, під час проведення дискусій в повному обсязі реалізовувати педагогіку співробітництва.

Наведемо для прикладу рольову гру-семінарське заняття на тему: “Розвиток педагогічної думки на Україні в кінці XIX – на поч. XX століття”, розроблену викладачами Сумського педінституту (А.А.Сбруєва). Гра проводиться у формі засідання педагогічного товариства, на яке запрошені провідні педагогічні та літературні діячі свого часу. Між студентами розподіляються ролі М.П.Драгоманова, Т.Г.Лубенця, П.А.Грабовського, Х.Д.Алчевської, М.С.Грушевського, І.Я.Франка, М.М.Коцюбинського, Л.Українки та інші. Кожен з учасників гри формує собі “групу підтримки” з незалучених ще до роботи студентів, члени якої вступають в дискусію, допомагаючи своєму лідеру у веденні полеміки. Ведучий засідання повинен компетентно вести дискусію з проблем стану народної освіти на Україні, мети та шляхів розвитку національної школи, проблем морального та трудового виховання, дидактичних питань.

Для аналізу результатів гри призначається група експертів, які оцінюють глибину знання філософсько-релігійної, політичної, педагогічної позиції того чи іншого діяча, чіткий виклад думки, культури ведення дискусії. Після виступу експертів проводиться самооаналіз результатів гри її учасниками і педагогічний аналіз, який робиться викладачем.

Тести та кросворди – це практичні методи, що дозволяють визначити рівень засвоєння студентами навчального матеріалу з даної теми. Тест, як правило, складається із завдання на діяльність даного рівня та еталону. Порівняння відповіді студента з еталоном за кількістю правильно виконаних операцій тесту дає змогу визначити коефіцієнт засвоєння, за яким можна судити про завершеність процесу навчання. У посібнику використано тести пізнання, розпізнавання, класифікації, підстановки, тести конструктивного типу.

Кросворди виявляють рівень підготовки студентів, їхні знання з історії педагогіки. Вони розроблені на основі питань з вивченої конкретної теми або цілого розділу.

Завдання для самостійної роботи (питома вага якої у навчанні постійно збільшується) – це систематизовані завдання, виконання яких вимагає вивчення додаткової літератури, критичного аналізу навчального матеріалу, вироблення вмінь роботи з першоджерелами, конспектом лекції, матеріалом підручника тощо. Це і повідомлення, доповіді, реферати, огляди та інші.

Педагогічні задачі. Педагогічною задачею називають усвідомлення суб'єктом педагогічної діяльності цілей навчально-виховної роботи, комплексу умов цієї роботи і проблем, що виникають. Одночасно – це результат усвідомлення суперечностей між відомою метою роботи (діяльності) і невідомими шляхами досягнення цієї мети. Виділяють дві сторони задачі: відомий зміст і невідомий, тобто питання. Слід звернути увагу на те положення, що педагогічне питання пов'язано з виявленням сутності явищ виховання та навчання і шляхів досягнення певних педагогічних цілей. Зокрема, це стосується педагогічних задач, що подаються в посібнику для практичної частини. Це педагогічні задачі, що розглядаються в історично-соціальному контексті. Існує деяка особливість поданих педагогічних задач: в їх основі розглядається сукупність певних умов, обставин, станів, що склалися в конкретно-історичний період, який характеризує відповідний рівень розвитку психолого-педагогічної теорії, досягнення передової практики діяльність видатних педагогів-просвітителів. Проводити аналіз і розв'язання таких педагогічних задач можна, базуючись на відповідних принципах:

- * принцип історизму,
- * принцип соціальної ситуації конкретного історичного періоду
- * принцип аксеологічного аспекту педагогічної спадщини видатних педагогів-просвітителів,
- * принцип гуманізму, оптимізму, віри в дитину, в її потенціал.

У практичній частині посібника подаються задачі різного ступеня складності, а саме – педагогічні задачі інваріантного, репродуктивного, творчого характеру (рівня розвитку).

Задачі інваріантного рівня передають вибір правильного розвитку із запропонованих і обґрунтування свого вибору.

Задачі репродуктивного рівня передбачають психолого-педагогічний аналіз ситуації, висунення стандартних розв'язків і вибір найоптимальнішого з них.

Задачі творчого рівня передбачають проектування власної гіпотези розв'язування задачі, її наукове обґрунтування, бачення місця ситуації в цілісному виховному процесі.

На думку Г.О. Балла, “в процесі професійної підготовки вчителя має місце випадок: тут організується розв'язок навчальних педагогічних задач”. Можна виділити такі функції педагогічних навчальних задач:

- 1) формування методології і володіння соціально-педагогічними знаннями;
- 2) формування професійних педагогічних навичок і умінь (основна функція) (Н.В. Кузьміна, А.О. Деркач, Л.Ф.Спірін та інші.);
- 3) формування професійно значущих психічних якостей особистості, перш за все, розвиненого педагогічного мислення (Н.О. Нагорна), під яким ми розуміємо такі його властиво-

сті: критичність, самостійність, гнучкість, глибинність, організованість, оригінальність, технологічність;

- 4) діагностична (психолого-педагогічний аналіз) – сам розвиток студентами соціально-педагогічних, педагогічних навчальних задач дає можливість отримати різнобічну інформацію щодо рівня професійного розвитку студентів).

Для ефективного розв’язання педагогічних задач (інваріантного, репродуктивного, творчого характеру) ми розробили гнучкий алгоритм розв’язку, що включає наступні дії вчителя:

- 1.Орієнтація в ситуації, аналіз наявних даних (структурних компонентів ситуації) зі спира-ням на психолого-педагогічну теорію.
- 2.Усвідомлення рівня її проблемності, відокремлення проблеми, виявлення суперечностей, основних чинників, явищ, що аналізуються, формулювання задачі.
- 3.Висування гіпотези щодо способів розв’язання задачі, надання їм гуманістичного напрямку.
- 4.Прийняття рішення, вироблення альтернативи (оптимального способу розв’язку задачі).
- 5.Здійснення прийнятого рішення, організація педагогічно доцільної взаємодії між суб’єктами навчально-виховного процесу (в соціумі).
- 6.Оцінка, аналіз доцільного результату.
- 7.Визначення напрямків подальшої професійної діяльності.

ЗНАННЯ ТА УМІННЯ З ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

ЗНАТИ:

- теоретико-методологічні основи історії педагогіки
- культурні історико-педагогічні традиції
- фундаментні основи історії цивілізації
- основи шкільництва
- основи краєзнавства
- історію освіти у Київський Русі
- понятійний апарат історії педагогіки як наукової дисципліни
- тенденції розвитку історії педагогіки та її взаємозв’язку з іншими науками
- історико-педагогічні факти та явища як цілісну систему
- культурно-історичні виховні традиції
- процес зародження, становлення і розвиток української народної педагогіки
- основні досягнення, проблеми і тенденції розвитку вітчизняної історії педагогіки
- сформувати у студентів цілісну систему знань про історико-педагогічні процеси, явища і факти
- умови та фактори формування світогляду видатних просвітителів
- сучасний стан освіти у розвинених країнах
- головні корисні тенденції розвитку шкільництва, педагогіки зарубіжних країн
- стан розвитку шкільництва (систем і педагогіки у країнах Європи)
- історію зарубіжної школи і педагогіки

УМІТИ:

- стимулювати самостійну роботу студентів над поглибленим вивченням історико-педагогічної спадщини
- стимулювати інтерес до вивчення проблеми історико-педагогічної науки
- вивчати і аналізувати історико-педагогічну літературу з метою осмислення різних істо-рико-методологічних підходів
- аналізувати історико-педагогічний процес, події, факти
- брати участь у дискусіях на історико-педагогічні теми
- формувати сучасну історико-педагогічну культуру, свою педагогічну позицію
- виділяти суттєве, головне при вивченні історико-педагогічних явищ

- встановлювати взаємозв'язок історії педагогіки з суспільнознавчими та людинознавчими науками
- володіти методиками історико-педагогічного дослідження
- здійснювати ретроспективний аналіз історико-педагогічних явищ
- планувати вивчення історико-педагогічних проблем
- виділяти головні тенденції у певному історико-педагогічному періоді
- аналізувати особливості педагогічної і просвітницької діяльності історичних діячів
- співвідносити історію і сучасність
- виділяти положення, які нині не втратили своєї актуальності
- орієнтуватися серед різноманітних історико-педагогічних концептуальних підходів в історії педагогіки
- аналізувати педагогічні категорії в історичному контексті
- ознайомитися з історією розвитку основних педагогічних законів, закономірностей для усвідомлення об'єктивних зв'язків між історико-педагогічними явищами
- усвідомлювати перспективні тенденції розвитку педагогічної думки, що ґрунтуються на кращих світових, національних здобутках минулого та сучасності
- формувати власне ставлення до різних історико-педагогічних концепцій
- вчитися розв'язувати практичні педагогічні ситуації із застосуванням історико-педагогічного досвіду, знань історико-педагогічної спадщини
- осмислювати специфіку, роль курсу історії педагогіки
- осмислювати педагогічні тенденції в історичному контексті з врахуванням конкретно-історичних умов
- виділяти специфічні особливості педагогічної діяльності педагогів-просвітителів
- використовувати знання історично-педагогічної спадщини минулого у педагогічній практиці
- вибір найбільш відомих в історії соціально-педагогічних систем діяльності
- виробляти індивідуальний стиль педагогічної діяльності на основі знань кращих історико-педагогічних здобутків вітчизняної та зарубіжної науки
- знаходити способи розв'язання педагогічних ситуацій, базуючись на демократичних гуманістичних засадах історико-педагогічної науки
- вчити своїх учнів використовувати у навчальній і соціальній діяльності досвід видатних просвітителів (гуманістів-демократів)
- стимулювати інтерес студентів до звертання до педагогічних творів минулого
- застосовувати кращі здобутки вітчизняної і світової педагогіки у національній школі
- формувати у студентів цілісну наукову картину світу
- накопичувати нестандартні форми, засоби, методи навчально-виховної роботи, ґрунтуючись на історико-педагогічній спадщині.
- прагнути постійно займатися самоосвітою у сфері історико-педагогічних знань
- аналізувати впливові історико-педагогічні чиники, що сприяють ефективному розвитку особистості
- аналізувати педагогічні ситуації сім'ї, природи і соціального середовища, що впливають на розвиток нахилів, здібностей особистості, використовуючи приклади з історії педагогіки

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ:

1. Антонова О.Є. – викладач кафедри педагогіки Житомирського державного педагогічного університету імені Івана Франка (далі ЖДПУ) – розд.ІІІ;
2. Березюк О.С. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки ЖДПУ – розд.ХІV;
3. Вітвицька С.С. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки ЖДПУ – розд.ХV;
4. Грінченко Г.Ф. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики виховання ЖДПУ – розд. VI;
5. Гришенкова Т.О. – кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії й методики виховання ЖДПУ – розд. VI;
6. Гужанова Т.С. – кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії й методики виховання ЖДПУ – розд. V;
7. Дубасенюк О.А. – доктор педагогічних наук, професор, зав.кафедри педагогіки ЖДПУ – розд. VIII; ХV;
8. Єремєєва В.М. – викладач кафедри педагогіки ЖДПУ – розд. II; IV;
9. Іванченко А.В. – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки ЖДПУ – розд. VII; VIII;
10. Коляденко С.М. – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки ЖДПУ – розд. IX; XVI;
11. Красько М.О. – викладач кафедри педагогіки ЖДПУ – розд. X;
12. Ковальчук В.А. – викладач кафедри педагогіки ЖДПУ – методичні рекомендації;
13. Коновальчук І.І. – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії й методики виховання ЖДПУ – розд. IX;
14. Левківський М.В. – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки ЖДПУ – розд. I; XIII; XXI;
15. Мисечко О.Є. – кандидат педагогічних наук, доцент ЖДПУ – розд. XVII;
16. Осадча З.А. – старший викладач кафедри педагогіки ЖДПУ – розд. II; IV;
17. Павленко В.Д. – старший викладач кафедри педагогіки ЖДПУ – розд. V;
18. Пашенко Д.І. – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Національного педагогічного університету ім.М.Драгоманова – розд. XIX;
19. Рудницька Н.Ю. – викладач кафедри теорії й методики виховання – розд. XX;
20. Сбруєва А.А. – кандидат педагогічних наук, доцент, зав.кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного інституту – розд. VII; VIII; XXII; XXIII;
21. Сейко Н.А. – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки ЖДПУ – розд. XVIII;
22. Сидорчук Н.Г. – викладач кафедри педагогіки ЖДПУ – розд. XII;
23. Степаненко Н.І. – аспірантка кафедри педагогіки ЖДПУ – розд. XI;
24. Шанскова Т.І. – аспірантка кафедри педагогіки ЖДПУ – розд. XV;
25. Яровий І.М. – кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Переяслав-Хмельницького педагогічного інституту ім.В.Сухомлинського – розд. XVII.